

L'ÉDUCATION

NOUVELLE

ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

TROISIÈME SÉRIE

DU MÊME AUTEUR

L'Université de Bonn et l'Enseignement supérieur en Allemagne. (Hachette, 1879.)

Il ne reste plus que quelques exemplaires chez l'Auteur.

L'Éducation nouvelle (1re série). — *Études de pédagogie comparée.* (G. Masson, 1882.)

De la Liberté d'Enseignement. (G. Masson, 1883.)

L'Éducation nouvelle (2e série). — *Études de pédagogie comparée.* (G. Masson, 1888.)

Méthode et Enseignement. (A. Colin, 1895.)

J.-J. Rousseau. Du Contrat social. Édition comprenant, avec le texte définitif, les versions primitives de l'ouvrage collationnées sur les manuscrits autographes de Genève et de Neuchâtel, une introduction et des notes. (F. Alcan, 1896.)



EDMOND DREYFUS-BRISAC

Rédacteur en chef
de la *Revue internationale de l'Enseignement*

L'ÉDUCATION

NOUVELLE

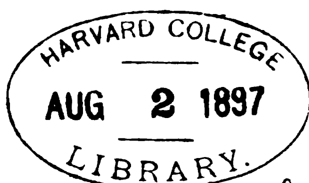
ÉTUDES DE PÉDAGOGIE COMPARÉE

TROISIÈME SÉRIE

PARIS

MASSON ET Cie, ÉDITEURS
LIBRAIRES DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE
120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 120

1897


HARVARD COLLEGE
AUG 2 1897
LIBRARY.

PRÉFACE

En présentant au lecteur ce troisième recueil d'articles ou d'études, d'une tendance plutôt optimiste, sur l'éducation à ses divers degrés et en différents pays, il nous faut reconnaître, non sans mélancolie, qu'aucune des idées maîtresses défendues par nous depuis vingt ans n'a prévalu dans notre système national d'instruction publique. Et d'abord, pour les écoles primaires, *l'obligation* reste toujours lettre morte. Dans les collèges, l'enseignement classique, loin de s'orienter dans le sens des besoins nouveaux de la société, a plutôt rétrogradé vers les anciens errements. Nous préconisions l'unité des

programmes, et c'est la dualité qui triomphe, pâle copie du système allemand, avec cette différence que les deux enseignements, dont l'un est presque dépourvu de sanctions, au lieu d'être distribués dans des établissements distincts, vivent côte à côte, tant bien que mal, dans les mêmes bâtiments. Enfin nous étions partisan de la création d'un petit nombre de grandes universités régionales, pour décentraliser et concentrer à la fois les études supérieures, et la loi qui vient d'être votée par les Chambres, sur la proposition du gouvernement, transforme en universités tous les groupes de facultés sans exception. La réforme fondamentale qu'on nous faisait entrevoir, il n'y a pas longtemps encore, et qui paraissait avoir l'appui énergique de l'administration, est abandonnée devant la résistance du Sénat, devenu l'arbitre de nos destinées, et remplacée par une modification purement nominale. Mieux valait, à notre avis, le *statu quo*, qui nous laissait du moins l'espérance. Nos groupes inégaux de facultés, même avec le titre nouveau dont ils se parent, ne ressemblent pas aux universités étrangères.

L'étymologie historique du mot *université* ne fait rien à l'affaire : qu'il ait signifié ou non à l'origine une association corporative de maîtres et d'étudiants, il n'en répondait pas moins, depuis nombre d'années, à l'idée de l'union intime, dans un même lieu, de toutes les disciplines d'enseignement supérieur. De deux choses l'une : ou nos petits groupes de facultés resteront ce qu'ils sont et le nom d'université ne sera pour eux qu'un trompe-l'œil; ou, comme il faut malheureusement le prévoir, elles réussiront tôt ou tard, grâce aux influences politiques, à conquérir successivement celles des facultés qui leur manquent aujourd'hui, et alors la dispersion de nos ressources et de nos forces, dans le domaine de l'enseignement supérieur, sera plus complète qu'elle n'est actuellement. Sans doute, les dispositions de la loi nouvelle qui assurent des ressources autonomes aux groupes de facultés, sont dignes d'approbation; mais la transformation de tous ces groupes en *universités* n'en est que moins justifiée.

Ces procédés, plus adroits qu'utiles, qui consistent à tourner les difficultés sans les résoudre,

semblent décidément prévaloir à tous les degrés de notre enseignement public. Au fond la création de notre enseignement moderne n'était qu'un expédient du même genre. De même aujourd'hui dans l'enseignement primaire on essaie de masquer le fiasco administratif de l'*obligation*, et d'une façon générale de la direction civique des études primaires, par cette propagande un peu tardive en faveur de l'enseignement des adultes. L'administration, qui n'a pas agi en temps opportun comme elle en avait le devoir, s'adresse aujourd'hui aux délégués cantonaux, aux membres des commissions scolaires et autres comités aussi peu actifs, et elle leur dit : « Courage! allez de l'avant, je suis avec vous! » Comme si ces belles invitations pouvaient communiquer à tout ce monde un ressort et des moyens d'action qu'ils n'ont pas, qu'ils n'ont jamais eu, qu'on ne leur donne pas, et sans lesquels ils seront toujours impuissants.

Loin de nous la pensée de blâmer l'initiative individuelle; nous l'avons toujours défendue contre la mauvaise volonté des bureaux. Nous avons toujours dit et répété, bien avant les cir-

culaires administratives, qu'il fallait faire appel à toutes les bonnes volontés, et que les fonctionnaires de l'État ne pouvaient suffire à l'immense labeur de l'éducation publique. Mais nous avons aussi ajouté que l'administration devait faire abandon de quelques parcelles de son autorité à ces collaborateurs nouveaux; autrement leurs efforts seraient vains et inefficaces. La centralisation, si puissante chez nous et si ancienne, paralyse dans son trop vaste domaine l'action des particuliers comme ces arbres géants qui empêchent la libre végétation dans les espaces qu'ils couvrent de leur ombre et de leurs racines.

Mais demandez donc à l'administration de se défaire de la plus mince de ses prérogatives! Elle ne le voudra jamais. Aujourd'hui, elle fait mine d'encourager l'initiative individuelle et nous la croyons très sincère dans les intentions qu'elle manifeste assez bruyamment; demain elle arrêtera le mouvement, dont elle a donné elle-même le signal, à la première difficulté qui contrariera son omnipotence ou son apathie. Au surplus l'enseignement des adultes n'est pas la continuation de l'enseignement primaire, comme on semble le

dire; il ne s'adresse pas à la masse, mais à l'élite du grand public qu'il faudrait instruire et moraliser. L'action n'en peut être qu'intermittente et inégale. C'est à l'école seule qu'on a autorité sur l'enfant, qu'il est loisible de remplir dans une certaine mesure, à son égard, le devoir d'un père de famille et que l'intervention de l'instituteur est vraiment normale et salutaire. Récompenser le zèle de nos maîtres dans l'instruction des adultes par une prolongation de vacances scolaires, c'est affaiblir d'une façon très préjudiciable l'efficacité de leurs efforts dans l'instruction élémentaire. Il y a une contradiction manifeste à abréger les études, déjà trop courtes, de l'immense majorité des enfants dans les écoles primaires pour donner ses soins à un petit nombre de jeunes gens dans les cours d'adultes. Ces belles visées passent au-dessus du but, comme, aux distributions de prix de nos lycées, beaucoup de discours sur la haute littérature, la haute philosophie, tous, ou presque tous remarquables, j'en conviens, mais qui ne sont pas au niveau des jeunes intelligences auxquelles ils s'adressent; au reste, il n'entre pas dans la pen-

sée de certains orateurs d'intéresser un public spécial par des leçons à sa portée, tâche modeste, subalterne et bonne pour des pédants, mais de briller aux yeux du monde et de faire parler de soi à la ville et dans la presse.

De grâce, ne faites pas de nos instituteurs des conférenciers, des orateurs de réunions publiques; n'excitez pas les amours-propres par des succès faciles; n'éveillez pas les ambitions par des contacts malsains! Prenez garde à certains périls plus grands à coup sûr que les quelques avantages qu'on peut attendre de vos innovations! Quand je vois les hommes qui ont provoqué le mouvement et qui en ont pris la direction, je ne puis qu'applaudir à leurs intentions généreuses et j'ai regret de paraître ici, par des réserves trop pessimistes peut-être, décourager leur entreprise; aussi bien je ne critique pas cette entreprise elle-même, mais quelques-uns des moyens dont on se sert pour la réaliser; je demande qu'on ne sacrifie pas, avec un engouement irréfléchi, le principal à l'accessoire et toutes les classes primaires à un certain nombre de cours d'adultes. L'exemple de l'Angleterre, où la liberté est si

grande, n'est pas probant. Là il y a place pour les initiatives de ce genre et l'argent non plus ne manque pas. Mais en France, les maîtres, fonctionnaires salariés par l'État, et assez occupés par leurs fonctions, se doivent avant tout au devoir professionnel et si l'*extension universitaire*, qu'on vante chez nos voisins, se propageait chez nous, ce serait, à notre avis, au détriment des hautes études et sans profit pour l'éducation populaire. Je ne vois pas nos professeurs, déjà surchargés par leur enseignement et par les examens, quitter leurs chaires pour porter la bonne parole dans les villages ou dans les bourgs; la politique et le journalisme suffisent à les distraire de leurs occupations naturelles et plus même qu'il ne conviendrait.

La politique! le journalisme! je me garderai d'en médire et je ne suis pas du tout de ceux qui pensent que notre *aristocratie intellectuelle* doive s'en désintéresser, et laisser le champ libre à l'action des politiciens. Le devoir de tous les bons citoyens est de prendre part à la chose publique, même au prix de quelques déceptions ou de quelques dégoûts. Mais cette part peut être

plus ou moins active, plus ou moins absorbante et il ne faut pas que l'enseignement public ait à souffrir des occupations multiples de certains membres de notre personnel enseignant. A cet égard, il s'est glissé dans l'administration universitaire quelques abus assez criants pour qu'il soit nécessaire de les signaler. On ne peut admettre, comme cela se voit, que des professeurs de facultés, sous prétexte qu'ils sont du Parlement, conservent leur chaire pendant une quinzaine d'années sans consacrer une heure à leur enseignement, ou que des professeurs de lycées emploient le meilleur de leur temps à une collaboration quotidienne dans la presse politique. Ces faits, exceptionnels sans doute, sont d'autant plus fâcheux que, pour des raisons faciles à comprendre, toutes les faveurs administratives sont réservées aux maîtres amateurs auxquels nous faisons allusion. Le journal politique qui, pour tout le mal qu'il fait, mériterait bien le châtiment assez doux de se voir soumis au droit commun, est aussi une de nos plaies universitaires. Qui pourra dire l'action néfaste qu'il a exercée dans ces dernières années sur le

personnel de nos collèges, en décourageant les bonnes volontés modestes, et en excitant les ambitions précoces? Des exemples trop nombreux prouvent malheureusement que tous les services professionnels ne sont comptés pour rien au regard des titres que se créent, aux yeux des hommes politiques influents et d'un gouvernement parfois trop docile, certains de nos maîtres qui font métier de journalistes, Ne pouvant remplir en même temps deux fonctions très absorbantes l'une et l'autre et d'ordre très différent, ils devraient, semble-t-il, être invités à faire entre elles une option aussi équitable que nécessaire.

Est-ce à dire qu'il faille tirer de nos critiques des conclusions trop fâcheuses pour l'avenir, et nous ranger parmi ces prophètes de malheur qui rendent le régime actuel responsable de toutes les misères du temps, et reprochent à notre système d'instruction publique, comme une preuve d'impuissance, de n'avoir pas instantanément et par la vertu même de l'institution, amené à un idéal de perfection tous les membres de notre société? Les étrangers, qui n'ont

point part à nos querelles intestines, nous jugent mieux; ils ne nous trouvent pas si corrompus, et notre avis, au fond, n'est pas différent du leur. Malgré les réserves qu'il nous a paru utile de formuler, nous constatons avec plaisir que de notables résultats ont été atteints depuis vingt-six ans, l'âge de notre République, en partie, grâce à la réunion — on pourrait presque dire providentielle — d'hommes tout à fait supérieurs dans les premiers emplois de l'Académie de Paris et du Ministère. Si nous désirons aider le progrès, pour en faire jouir les contemporains, nous reconnaissons aussi qu'en dépit des vices d'organisation qui peuvent encore subsister, les réformes vraiment indispensables parviendront, sous la poussée irrésistible de l'opinion, à se faire jour tôt ou tard. L'éducation élémentaire ne saurait se passer longtemps d'une direction civique, ni l'instruction supérieure d'une forte concentration, et de même l'éducation moyenne, qui ne peut supporter tout le poids d'une encyclopédie sous peine d'écraser de jeunes cerveaux, réussira à se dégager des liens traditionnels pour remplir dans toute son étendue une

fonction sociale appropriée aux besoins de notre époque ; car la civilisation moderne n'a pas moins le droit de vivre de sa vie propre que ne l'eurent, aux temps heureux de leur plus bel épanouissement, les civilisations antiques.

L'ENSEIGNEMENT

EN FRANCE ET A L'ÉTRANGER

CONSIDÉRÉ

AU POINT DE VUE POLITIQUE ET SOCIAL

LEÇON INAUGURALE
A L'ÉCOLE LIBRE DES SCIENCES POLITIQUES (15 JANVIER 1889)

Messieurs,

C'est un honneur et une joie pour moi d'être appelé, par la bienveillance et l'amitié de notre éminent directeur, à inaugurer un enseignement nouveau, devant un public choisi, dans cette grande *École libre des Sciences politiques* dont je suis un des plus anciens élèves, je puis même dire un élève de la première heure. Oui, c'est avec une douce satisfaction et un sincère sentiment d'admiration pour l'esprit génial qui a su grouper ici, par les seules

ressources de l'initiative privée, tant de forces morales au service de la patrie et de la science, que je me rappelle les modestes débuts de cet Institut dans les rues Taranne et de l'Abbaye, ces salles si tristes et si sombres, cette cour si maussade et si humide, qui suffisait cependant aux promenades de péripatéticiens où, mes camarades et moi, nous démontions une à une, pour les reconstruire sur une base idéale, toutes les parties de l'édifice social. C'était le beau temps de la jeunesse et de l'espérance. Nous pensions à la patrie, éprouvée par de cruels revers; nous rêvions pour elle un avenir digne de son passé glorieux, et notre juvénile enthousiasme s'enflammait à l'idée de travailler, dans la mesure de nos forces, et par la vertu de notre foi ardente et désintéressée, à son relèvement et à sa grandeur.

C'est à ces mêmes sentiments, qui ne sont pas éteints dans vos âmes, que je m'adresse aujourd'hui, dans cet auditoire où j'aperçois des maîtres respectés, d'anciens et chers camarades, et où j'aimerais à me faire de nouveaux amis.

Et puisque je me tourne un moment vers les jours écoulés, permettez-moi d'entrer en matière en rappelant ici un autre souvenir de jeunesse qui n'est pas étranger à ce cours, puisqu'il en a fait naître en moi le désir et l'idée.

J'avais suivi l'enseignement de l'École des sciences politiques pendant près de deux ans, lorsque je sentis l'impérieux besoin de compléter mon éducation par une série de voyages à l'étranger. J'allai d'abord en Allemagne avec l'intention d'apprendre la langue allemande, dont je ne connaissais alors, bien que Strasbourgeois, que les premiers éléments. Ce voyage, entrepris dans des circonstances assez difficiles, avec les souvenirs récents et si pénibles que vous savez, fut cependant pour moi une époque de renaissance morale et intellectuelle, féconde en enseignements de toutes sortes. Je parcourus l'Allemagne dans tous les sens, et chaque jour avec un intérêt plus vif. Je me sentais transporté dans un monde nouveau, à Sparte au sortir d'Athènes, et mon esprit, sollicité par tant d'objets divers, instituait de perpétuelles comparaisons entre ce peuple que j'apprenais à estimer, un peu malgré moi, et mon pays que l'éloignement me rendait plus désirable et plus cher. Après une longue station à Hanovre, où je rencontrai des sympathies inspirées par des douleurs communes, je séjournai successivement à Leipzig, à Iéna, à Berlin, et pour ne parler que de ces villes académiques (car je visitai plus tard toutes les autres, grandes et petites), je ne pus m'empêcher, en fréquentant avec

assiduité ces célèbres et florissantes Universités, de les désirer et même (pardonnez-moi l'expression) de les envier pour mon pays. Étudiant à Paris, j'avais entrevu, en faisant mes études de droit, les cours les plus renommés du Collège de France, de l'École des beaux-arts, des Facultés des lettres et des sciences, même ceux de théologie et de médecine, et je demeurai frappé de la supériorité des grands centres universitaires allemands, sur nos enseignements parisiens, si variés cependant, animés par l'esprit et l'éloquence des maîtres les plus distingués, mais si mal coordonnés, si dispersés, si peu fréquentés et utilisés par la majeure partie de notre jeunesse studieuse. Notre Sorbonne, en particulier, n'était pas alors ce qu'elle est aujourd'hui. Son enseignement, assez superficiel, attirait plus d'auditeurs de passage que de vrais étudiants; et les réformes, entreprises avec tant d'à-propos et de tact par un directeur éminent de l'instruction publique, M. Du Mesnil, poursuivies depuis par le regretté Dumont, cet esprit si perspicace, si fin et si souple, avec une persévérance et un dévouement admirables, et menées à terme grâce à l'énergie d'un ministre clairvoyant[1] et d'un directeur dont je dirai seulement, qu'avec des qualités d'un autre

1. M. Goblet.

ordre qui le distinguent nettement de ses devanciers, il en est et restera le digne successeur ; ces réformes, dis-je, étaient encore à l'état de germe, inaperçues, et n'avaient produit ni leurs fleurs ni leurs fruits. En Allemagne, je trouvai l'enseignement supérieur en pleine maturité, et je ne puis mieux exprimer l'impression que produisit sur moi cette intensité de travail intellectuel et scientifique, qu'en la comparant à l'animation fiévreuse d'une ruche ou d'une fourmilière, ou, pour parler des espèces supérieures, à l'activité industrielle d'une forge ou d'une filature.

Je me suis souvent demandé, depuis, pourquoi nos Universités, avec les privilèges parfois excessifs dont elles ont joui pendant des siècles, étaient tombées comme en langueur dans notre ancienne France ; tandis que les Universités étrangères, particulièrement celles d'Allemagne et des Pays-Bas, avaient su s'organiser si puissamment et se maintenir si longtemps et jusqu'à nos jours, malgré les guerres civiles, les invasions, les révolutions, les calamités et les bouleversements de toutes sortes. En rapprochant, de notre histoire, relativement si simple et si brillante, l'histoire si confuse, si troublée de ces peuples, j'arrivai à cette conclusion que la décadence de nos écoles, si célèbres à un moment

du moyen âge, fréquentées alors et comme envahies par une multitude de clercs et d'écoliers, accourus de toutes les contrées du monde ; que cette décadence était due, en partie peut-être, au génie inquiet de notre race, capable sans doute — et même à un degré remarquable — d'initiatives ingénieuses et utiles, mais peu propre, par sa mobilité même, à persévérer longtemps dans les mêmes entreprises ; en partie aussi, il faut bien le reconnaître, à l'indifférence presque constante de nos rois, dont la politique, en ces hautes et graves questions (comme l'observait un de nos grands maîtres en Sorbonne, à l'occasion d'une thèse récente)[1], a toujours été indécise, vacillante, et sans principes arrêtés ; qui ont trop souvent abandonné les Universités à elles-mêmes, leur opposant la concurrence si redoutable des Jésuites, qu'ils expulsaient sans motifs, après les avoir protégés sans mesure ; exploitant dans leur intérêt les forces sociales, qu'ils eussent dû faire servir au bien-être général ; et, finalement, écrasés eux-mêmes sous les débris des libres institutions que leur égoïsme et leur imprévoyance avaient laissées tomber en ruines ; exemple mémorable, et qui devrait prouver aux esprits les plus prévenus que le despotisme est un mal pour

1. M. Lavisse.

tout le monde, et que l'arbitraire qui dessèche tout autour de lui, comme un souffle pestilentiel, ne profite même pas à ceux qui sont en position d'en user sans entraves et dans le plein et libre exereice d'une puissance absolue et sans limites.

Messieurs, le résultat immédiat de mes observations avait été consigné dans un article écrit, d'enthousiasme, sur l'Université de Leipzig, que j'adressai à Edmond About, qui l'accueillit avec empressement et bonté, m'en remercia dans une lettre étincelante de grâce et d'esprit, et le publia dans son journal, *le XIXe Siècle*, qu'il venait de fonder et qu'il dirigeait alors, entouré d'une rédaction d'élite et avec un prodigieux succès.

En même temps que je prenais la résolution de consacrer à la réforme de notre haut enseignement mes humbles forces et mes constantes pensées, peu à peu germait dans mon esprit la conviction que pour se placer à un juste point de vue en ces questions, il ne fallait pas regarder nos institutions scolaires comme des êtres abstraits et isolés, mais au contraire les placer dans leur cadre naturel, dans le milieu social et politique où elles sont appelées à vivre et à se développer; et je considérai l'éducation nationale non pas comme l'œuvre de telles ou telles corporations libres ou officielles,

comme la fonction de tels ou tels établissements publics ou privés, mais comme l'effort continu et persévérant de la nation elle-même, travaillant de toutes ses forces, et par tous les moyens dont elle dispose, à la culture énergique et intensive et au développement normal et progressif de toutes ses puissances intellectuelles et morales. Voilà pourquoi, et bien qu'il ait été tant écrit et discuté sur ce sujet dans ces dernières années, que les esprits en sont comme rassasiés, je me permets de dire que, parler d'éducation, c'est vous entretenir d'une affaire d'État, toujours actuelle et toujours pressante, et qui intéresse aussi bien le présent que l'avenir et le passé de notre chère patrie.

De même que le voyageur qui va s'engager dans des routes inconnues, cherche une éminence d'où il puisse découvrir toute la contrée environnante, il m'a paru utile, avant de me cantonner sur le terrain de nos études particulières, de mesurer avec vous d'un coup d'œil toute l'étendue de ce grand domaine de l'éducation. Plus un sujet est vaste, riche en détails de toute sorte, plus on trouve de profit et d'attrait à ces hautes généralisations qui, pareilles à des phares, éclairent l'horizon infini des idées et des faits, et dans notre impuis-

sance actuelle à diviser l'attention sur la multitude d'objets qui sollicitent nos regards, sont devenues pour l'esprit un impérieux besoin, et, en le consolant de sa faiblesse, lui procurent parfois d'inexprimables et suprêmes jouissances.

L'histoire générale de l'éducation, envisagée sans parti pris, démontre une fois de plus que, dans le monde moral aussi bien que dans le monde physique, c'est toujours, à l'origine, la fonction qui a créé l'organe. De même que l'Église s'est constituée, de sa propre initiative, dans ses conciles; que les communes se sont formées librement sous l'aiguillon de la nécessité; que la royauté française s'est affirmée et en quelque sorte créée elle-même par ses propres forces et ses énergies latentes, les Universités, les collèges, et les écoles de toute nature sont nés d'eux-mêmes et spontanément, suscités par les besoins du temps dans lequel ils ont apparu peu à peu, et portant en eux le germe de leur développement, de leurs progrès et de leur décadence. Nous voyons ces lumières s'allumer les unes après les autres dans la nuit noire du moyen âge et y répandre leur intermittente clarté. Vers elles accourent, de tous les points de l'horizon, comme les bêtes inquiètes des forêts qu'attire un feu de broussailles et de feuilles sèches, des mul-

titudes d'esprits incultes, animés d'une curiosité naïve, altérés de la soif du savoir, et qui privés de tous moyens d'existence, véritables vagabonds, se pressent en foule, avec une joie bruyante et grossière, autour de quelques-uns d'entre eux, mieux doués que les autres, ou plus audacieux, qui savent parler d'une voix forte, affirmer avec hardiesse, discuter avec aplomb et présence d'esprit. Si le pouvoir ecclésiastique et le pouvoir civil sont intervenus à leur jour, prodiguant à l'envi leurs faveurs et leurs privilèges à ces associations de maîtres et d'écoliers, ce n'est que longtemps après la naissance des études, et dans l'espoir de détourner à leur profit cette force sociale qui se manifestait avec un magique attrait et une puissance incomparable d'expansion. Un moment, ce Charlemagne, que les anciennes images nous représentent, debout, tenant d'une main le globe, et de l'autre le glaive, avait essayer de mobiliser, pour le service des lettres, les milices cléricales, et comme il entendait rester en tout le maître, il en avait pris le commandement. S'il nous apparaît si grand, dans le lointain de l'histoire, c'est à cause de cette volonté consciente d'elle-même, de ce puissant effort d'organisation qui étonne et remplit d'admiration dans ces ténèbres chaotiques du moyen âge. A une

heure de la durée, l'univers connu est sa chose, le monde lui appartient. Il fait et défait les peuples, il extermine et il pacifie, il légifère, il gouverne, il fait sentir partout son autorité, il crée l'unité de foi dans l'empire universel. Mais après lui, son œuvre se dissout, les éléments soudés ensemble se désagrègent, les instincts égoïstes et les initiatives individuelles se donnent de nouveau librement carrière. En particulier, les établissements d'instruction, les corporations enseignantes, conserveront, même sous la monarchie absolue, leur autonomie, luttant entre elles, faisant appel aux puissances ecclésiastiques et civiles, pour défendre leurs privilèges et rehausser leur prestige, jusqu'aux temps modernes, jusqu'à la constitution définitive des grands États contemporains.

A vrai dire, et sauf exception, ce n'est guère qu'au XVIIIe siècle que l'idée d'une éducation publique et nationale se fait jour, et particulièrement dans les écrits de Rousseau, cet allumeur d'esprits, dont les vues sublimes ou généreuses ont rayonné sur tous les peuples, qui est encore lu, commenté, admiré partout, excepté en France, sa patrie d'adoption, qu'il enivra si longtemps, si complètement de la capiteuse liqueur platonicienne et où il est de mode aujourd'hui de travestir son œuvre et de

décrier sa mémoire. Quant à moi, pénétré de respect et même d'une sincère admiration pour les talents supérieurs de certains adversaires de Rousseau, je n'en déplore pas moins ces représailles contre le génie et je déclare, en toute franchise, ne pas pouvoir m'y associer [1].

Arrêtons-nous au seuil de la Révolution qui sera le point de départ de nos études. Il n'entre pas dans mon plan de vous parler aujourd'hui de cette époque mémorable où tous les principes qui inspirent aujourd'hui l'éducation publique en France et à l'étranger ont été, sinon résolus, du moins posés, avec une force et une clarté admirables. Il a manqué à cette puissante génération d'hommes, pour faire entrer ces principes dans la pratique, trois facteurs sans lesquels rien n'est possible en éducation : le temps, les maîtres et la finance, — comme disait Danton. C'est au régime libéral et parlementaire que l'on doit, dans la plupart des pays, l'exécution plus ou moins complète de ce grand programme; seul, un tel régime pouvait accomplir une réforme aussi considérable et qui exigeait de la nation de si importants sacrifices.

1. On vient d'élever, sur la place du Panthéon, un monument à Rousseau. La cérémonie, il faut bien le constater, s'est accomplie au milieu de l'indifférence générale. Jean-Jacques est aujourd'hui bien mal connu ou bien oublié.

Je n'ai pas la prétention, Messieurs, d'embrasser dans quelques leçons tout l'ensemble et le détail des questions si nombreuses, si complexes, d'un intérêt si ancien et si universel, qui peuvent paraître comprises sous ce titre : l'Enseignement en France et à l'étranger[1].

1. Nous croyons devoir reproduire le programme de notre enseignement que nous empruntons à l'Annuaire des cours de l'*École libre des Sciences politiques* pour l'année 1888-1889.

OBJET ET CARACTÈRE DU COURS

État de l'instruction publique en 1789. — L'enseignement sous la Révolution. — L'Université impériale et le monopole. — La loi Guizot. — Discussions parlementaires sous le gouvernement de Juillet. — Loi de 1850. — La législation scolaire sous la troisième République.

Organisation générale actuelle. — Les trois degrés d'enseignement; leur rôle au point de vue politique et social.

Enseignement primaire. — Programmes; obligation; gratuité; laïcité; l'esprit de l'enseignement; comparaison avec l'étranger (France, Allemagne, Suisse, Amérique).

Enseignement secondaire. — Discipline et internat (France et Angleterre). — Programmes : enseignement classique et enseignement moderne. — Les écoles commerciales et industrielles. — L'enseignement secondaire des jeunes filles.

Enseignement supérieur. — Facultés françaises et Universités étrangères. — Les grandes écoles et le système universitaire. — Recrutement du personnel. — Libertés et privilèges académiques.

De la sécularisation et de la liberté de l'enseignement (historique et état actuel). — Enseignement libre, son esprit, ses ressources, son utilité. — Libertés municipales (Paris et Berlin). — Statistiques et budget des écoles publiques et privées. — Les examens d'État : baccalauréat, certificats exigés à l'entrée des diverses carrières.

Conclusions. — L'État et l'enseignement. — Progrès accomplis

Assurément le sujet est immense et magnifique; et même, à ne considérer que les derniers siècles de notre ère, il est besoin de faire un grand effort d'imagination pour fixer en traits nets et précis l'ondoyante image qui se développe sans fin devant nos yeux. L'histoire des faits, c'est-à-dire des écoles et des études, l'histoire des doctrines, des programmes, des méthodes, dans tous les pays et en toutes les langues[1]; enfin l'organisation contemporaine, placée dans le milieu politique et social, et considérée tour à tour dans ses rapports avec l'individu, la famille, la commune, l'État et le monde civilisé; tant de sources imprimées ou manuscrites à consulter : ces fines miniatures et ces grossières estampes, témoins naïfs mais peu prolixes des anciens temps, ces chartes et ces parchemins réunis et conservés dans nos archives ; et, depuis la découverte de l'imprimerie, cette multitude d'écrits relatifs à l'éducation, histoires générales, monographies, traités théoriques, manuels, comptes

et lacunes à combler. — Réformes proposées. — Esquisse d'un plan général d'éducation.

1. Cette histoire dispose à l'indulgence et invite à la circonspection; elle nous apprend que le présent vaut souvent mieux que le passé, mais aussi que bien des réformes, dont on attend de grands résultats, ont déjà été tentées et n'ont rien produit. A la vérité, il y a un moment pour tout, qu'il faut saisir mais qu'on ne peu-devancer.

rendus des Chambres, recueils de lois et de règlements, rapports administratifs, statistiques, sans parler des harangues académiques, des discours ministériels, et d'une énorme quantité de brochures et de pamphlets relatifs aux questions les plus diverses, n'est-ce pas, pour qui essaye d'évoquer ce monde de faits, de documents et d'idées, une conception à terrifier la pensée?

Rassurez-vous, Messieurs; notre ambition est plus modeste. Nous ne nous occuperons ni de l'histoire des doctrines, ni de celle des méthodes. Nous laisserons, — non sans regret, — à d'autres le côté moral et psycho-physiologique de l'éducation, l'étude de l'enfant, de ses aptitudes diverses et du développement de ses facultés. Certes, il serait d'un haut intérêt de répéter l'expérience faite par un professeur d'Iéna — plus savant que père — au berceau de son fils; d'épier, le crayon à la main, les premiers bégaiements de la pensée humaine, les premiers regards, les premiers gestes de ce petit être, si près de la nature, pur et frais comme une fleur sous la rosée du matin. Mais le temps nous est limité et nous devons nous borner.

Avec les programmes, où se révèle l'esprit de l'enseignement, nous entrons dans la politique, dans la sphère de l'État qu'il convient ici de définir.

L'État est, pour nous, l'ensemble des institutions qui fonctionnent dans l'intérêt commun de tous les citoyens. C'est la force mise au service de l'ordre et de la justice. A aucun moment de l'histoire, l'État ne s'est complètement désintéressé de l'instruction des membres qui le composent. Nous examinerons quel a été son rôle dans le passé, quelle est sa mission dans le présent.

L'Église, — on le sait, — réclame, elle aussi, la direction des âmes, et dans le cours des temps, ces deux puissances, la temporelle et la spirituelle, se sont trouvées plus d'une fois en conflit. Cet antagonisme subsiste de nos jours; car, ni l'homme ni la société ne peuvent avoir deux maîtres. Là où la lutte s'engage pour la domination, l'accord est impossible.

Il n'est pas si facile de rendre à César ce qui est à César, et à Dieu ce qui appartient à Dieu.

Au moyen âge, l'Église, représentée par la papauté, a paru un moment l'emporter. — Sous la terreur de l'excommunication, elle courbait les têtes les plus hautes, — les rois et les empereurs. — Aujourd'hui le pouvoir civil a reconquis, peu à peu, son indépendance. La fierté est venue aux peuples avec l'exercice de la liberté et le sentiment national. Presque nulle part aujourd'hui le chef de l'État

ne peut dire : « L'État, c'est moi. » L'État, c'est tout le monde, et on n'excommunie pas tout le monde.

Cette grande loi, quelques-uns disent cette dure loi, de la sécularisation, domine toute l'histoire de l'enseignement dans le monde civilisé. C'est une force implacable, sans cesse grandissante et dont l'essor, à cette heure, est irrésistible.

En dehors des questions religieuses, les événements de la politique intérieure et extérieure des États, guerres, révolutions ou même simples changements de ministères, ont eu une action passagère ou durable, quelquefois même décisive, sur l'organisation et la direction de l'enseignement dans l'Europe contemporaine[1]. Cela vaut la peine d'être remarqué et examiné de près, car il ne s'agit pas seulement de ces grands courants, comme la Réforme ou la Démocratie, dont l'impulsion est fatale et dont les effets inévitables se feront sentir, tôt ou tard, dans tous les pays; mais d'événe-

1. Il a été dit et répété cent fois que l'éducation a une influence considérable sur la politique et sur la stabilité des gouvernements; les théories de Platon et d'Aristote, de Hobbes et de Rousseau sont bien connues et j'aurai à les rappeler lorsque j'examinerai l'organisation de l'enseignement public à ses divers degrés et que je rechercherai une conciliation équitable entre les principes extrêmes du monopole d'État et de la liberté absolue.

ments accidentels qui pouvaient ne pas arriver ou prendre une direction différente et qui ont modifié arbitrairement l'orientation de l'instruction publique, comme l'art capricieux de l'homme peut détourner le cours naturel des ruisseaux ou des fleuves.

Les exemples s'offrent à nous de toutes parts; nous en citerons quelques-uns.

L'établissement du suffrage universel aux États-Unis, en Suisse et en France, a eu pour conséquence, pour des raisons faciles à comprendre, d'imprimer une énorme impulsion à l'instruction populaire dans ces divers pays. Mais les éblouissantes victoires de Napoléon, au commencement de ce siècle, et la destruction momentanée de la puissance prussienne, ont produit dans cette nation, par suite de circonstances toutes fortuites, les mêmes résultats. Il s'est trouvé à cette époque, à la tête de ce peuple, une dynastie éclairée, qui, avec le concours de quelques bons citoyens, a conçu et exécuté la grande pensée de réparer les pertes matérielles de la nation en ravivant ses forces intellectuelles et morales[1].

1. C'est par un acte de cabinet du 10 août 1809 que fut créée l'Université de Berlin. C'est pendant l'hiver de 1807 à 1808 que Fichte prononça, dans la capitale prussienne, ses *Discours à la nation allemande*. C'est encore à la même époque que le ministre

L'histoire enregistre, dans ses fastes sanglants, nombre de victoires et de défaites, mais bien peu de ces résolutions viriles et patriotiques. L'effet s'en fait sentir encore aujourd'hui, et cependant figurez-vous sur le trône, à cette date, quelque autre de ces princes que la Prusse a connus, les événements auraient-ils pris le même tour, et ne faut-il pas reconnaître là un de ces jeux si fréquents de la fortune et du hasard?

Autre exemple. L'Université impériale, création de génie pour les uns, œuvre de despotisme pour les autres, dont nous étudierons ensemble les origines si curieuses et si mal connues dans le détail, — l'Université impériale, avec sa hiérarchie, sa forme corporative, son monopole formidable, et les programmes d'études si arriérés de ses lycées, est une institution extraordinaire et bien faite pour surprendre dans un siècle d'économistes, de philoso-

d'État d'Altenstein écrivait à Pestalozzi : « Sa Majesté le roi voulant qu'on travaille activement au projet de l'éducation populaire, l'objet de votre constante sollicitude, m'a chargé, comme ministre, de la direction des affaires scolaires dans les provinces prussiennes de ses États. Pleinement convaincu de la grande valeur de la méthode que vous avez inventée et si heureusement mise en pratique, j'ai l'intention, en introduisant cette méthode dans nos écoles élémentaires, de provoquer une réforme complète de l'instruction publique dans nos provinces royales et j'en attends une influence salutaire sur le développement du peuple... »

phes et de savants, — et après cette grande Révolution. Pour établir ce monstrueux privilège sur des bases si misérables, il ne fallait pas seulement une volonté sans mesure et sans freins, il fallait aussi, et surtout, une autorité sans limites et sans bornes. On comprendra toute l'importance de cet acte de gouvernement en réfléchissant aux difficultés insurmontables qu'a rencontrées le puissant chancelier allemand, quand il a voulu, pour équilibrer le budget de l'empire, introduire certains monopoles, — d'ordre matériel il est vrai. L'Université impériale a été l'œuvre d'une volonté unique, qui a réagi à la fois contre les tendances du temps et contre les traditions séculaires. Elle est le produit d'un simple accident; et cependant elle a été grosse de conséquences, en partie fécondes et durables.

Comment ne pas rappeler ici l'influence de la douloureuse guerre de 1870 et des événements qui l'ont suivie, sur le développement de notre éducation nationale? A l'exemple de la Prusse, instruits comme elle à l'école du malheur, nous avons senti le besoin de nous recueillir et de nous ressaisir, de retremper nos forces morales, de reconstituer notre outillage intellectuel. Mais ce n'est que plus tard que ce travail de rénovation s'est accompli. Il fallait bien auparavant payer la rançon énorme qu'un

vainqueur implacable exigeait de nous, refaire nos finances, réorganiser notre armée, repeupler nos arsenaux, relever nos forteresses, et, avant tout, établir un gouvernement et l'entourer d'institutions libérales et appropriées aux circonstances et aux vœux de la nation. Mais aussitôt que la France, sortie des angoisses de l'occupation, des guerres civiles et des luttes de partis, — et affranchie de sa dette, — a pu librement respirer, les réformes ont succédé aux réformes, et les progrès aux progrès. Vous les connaissez : la liberté de l'enseignement supérieur reconnue ; — un enseignement secondaire public pour les jeunes filles créé de toutes pièces[1] ; — de nouvelles lois réorganisant et réglementant l'enseignement primaire, ses programmes, ses méthodes ; — des milliers d'écoles reconstruites ; — la situation morale et matérielle des instituteurs améliorée, leur recrutement mieux assuré, leur capacité et leur activité mieux contrôlées[2] ; une refonte de l'enseignement classique, incom-

1. Grâce à l'initiative de M. Camille Sée, alors député, aujourd'hui conseiller d'État.

2. C'est à M. Buisson, véritable apôtre de l'instruction populaire en France, que l'on doit en grande partie ces résultats considérables. Cependant, en ce qui concerne l'application de la loi sur l'obligation, nous avons le regret de constater un échec administratif qui aurait pu, au moins dans une certaine mesure, être conjuré par une intervention persévérante des autorités scolaires.

plète il est vrai et insuffisante, mais, avec ses lacunes même et ses imperfections, susceptible de devenir, avec le temps, un instrument de progrès; — un crédit, qui aurait paru fabuleux aux hommes mêmes de la Révolution, inscrit annuellement au budget national; — enfin, et c'est là-dessus surtout que je veux insister, l'enseignement supérieur a reçu dans les écoles de l'État et aussi, dans une certaine mesure, — nous avons plaisir à le constater, — dans les établissements privés, un rapide et prodigieux essor, dont les résultats seront aussi importants que durables. Ce n'est pas sans un vif sentiment de joie et de fierté, qu'en ma qualité de Français, je considère la nouvelle Sorbonne qui s'élève sous nos yeux[1]; car l'ancienne Sorbonne, — je mets à part certains noms justement respectés et je laisse au jugement de l'impartiale histoire les époques les plus rapprochées de nous, — la Sorbonne des premiers siècles, cette méchante commère, qui a persécuté Jeanne d'Arc, qui a si souvent abusé de sa puissance et qui n'a jamais été fière que dans la prospérité, je ne l'aime pas ; mais je m'affectionne d'autant plus à la Sorbonne d'aujourd'hui qui réunit, dans sa maison rajeunie, une

1. Admirablement reconstruite sur les plans de l'éminent architecte, M. Nenot.

élite si nombreuse d'étudiants appliqués au travail et animés d'un généreux esprit ; qui peut montrer, entre ses maîtres, d'illustres savants et de grands professeurs ; et qui possède à sa tête ce nouveau Rollin, égal à son devancier par l'autorité et l'aménité du caractère, et supérieur à lui assurément par l'étendue, la sagacité et la finesse si entrante et toute socratique de l'esprit et du talent.

Messieurs, en me servant du mot de Sorbonne, j'entendais désigner l'ensemble du haut enseignement littéraire et scientifique de la capitale, — j'aurais dû dire l'Université de Paris ; et, pour être complet et juste, citer après elle et, pour certains enseignements, à côté d'elle, plusieurs Universités provinciales.

Je suis toujours heureux de mentionner les louables entreprises de l'initiative privée et je me fais un devoir de rappeler ici que les réformes accomplies dans notre enseignement supérieur, sur l'initiative de ministres patriotes, secondés par des conseillers hors pair, et avec le concours du Parlement et des conseils municipaux des grandes villes de France, ont été provoquées, pour une part, par une association libre, la *Société pour l'Étude des questions d'enseignement supérieur*. Cette société, composée de professeurs, de philanthropes, d'amis

de l'instruction, qui a eu successivement pour présidents des hommes tels que Laboulaye, Pasteur, Beaussire, Bufnoir, Boutmy, Berthelot, et qui a pour secrétaire général M. Lavisse, — un nom connu et aimé de tous, — dans des réunions tenues ici même, a élaboré une série de projets dont plusieurs, adoptés par le ministère de l'instruction publique, n'ont heureusement pas dormi dans les cartons.

Messieurs, cette renaissance intellectuelle, à laquelle je viens de faire allusion, n'est pas une végétation spontanée. Elle correspond à un ensemble de causes politiques et sociales qu'il était nécessaire de bien mettre en relief.

J'en ai dit assez aujourd'hui pour vous montrer l'action constante et quelquefois profonde, de la politique sur l'éducation. Quand je vous parlerai des programmes, vous verrez qu'il se produit, en cette sphère, des échanges continuels de peuple à peuple et des répercussions de gouvernement à gouvernement. — Que la lutte des partis dans un pays de régime parlementaire puisse amener, avec le triomphe de certaines idées, des modifications plus ou moins sérieuses de la législation et de l'administration scolaires, cela est d'évidence et n'a pas besoin d'être signalé. Les oscillations produites

ainsi sur la marche et la direction des études, bien que souvent éphémères, méritent cependant d'être notées. Aucun pays, quel que soit son gouvernement, ne peut s'y soustraire entièrement, et il ne sera pas sans intérêt de rechercher s'il n'est pas quelque moyen d'atténuer les conséquences toujours fâcheuses qu'entraînent ces variations, en quelque sorte périodiques, dans un ordre de choses où la stabilité et l'esprit de suite sont des éléments nécessaires de prospérité et de progrès.

Parmi les questions que nous aurons à résoudre ensemble, la plus importante, après cette grande loi de la sécularisation que j'ai rappelée plus haut, est assurément celle des pouvoirs et des devoirs de la République, en matière d'éducation et d'enseignement : comment il faut comprendre, en cette grave et délicate matière, les droits de l'individu et ceux du père de famille, — droits très différents (car l'un est d'ordre naturel et l'autre, en partie, d'institution civile); et quelle action il faut réserver à la libre initiative privée, que je considère, pour ma part, comme le contrepoids naturel et nécessaire de l'État enseignant.

Nous aurons également à rechercher dans quelle mesure la décentralisation peut être utile à cet égard, et la place respective à faire au pou-

voir central et aux pouvoirs locaux. Une leçon spéciale sera consacrée à la statistique et au budget des écoles publiques et privées ; une autre à l'enseignement libre, à ses ressources, à son esprit. L'organisation de l'enseignement public à tous les degrés, et particulièrement de l'enseignement supérieur, son outillage scientifique, son recrutement, les programmes de l'enseignement secondaire et les examens qui lui servent de sanction, les diplômes qui ouvrent l'accès des Facultés, des grandes écoles et des principales fonctions publiques, voilà autant de questions qui sont d'une extrême importance pour une nation soucieuse de sauvegarder ses intérêts et ses droits et d'étendre au dehors l'influence de sa langue, de son génie, de sa civilisation.

A la veille du centenaire de la Révolution, il me paraît opportun d'insister particulièrement sur les systèmes et sur les solutions qui ont été proposés ou qui ont prévalu à cette époque, d'autant plus qu'à mon avis l'histoire politique et administrative de l'instruction publique, pour toute la période finale du XVIIIe siècle, a été jusqu'à présent imparfaitement étudiée et n'est bien connue que d'un très petit nombre de personnes. Je me servirai pour toute une branche — et non la moindre —

de cette étude, de l'ouvrage si remarquable de M. Liard[1] — dont le premier volume a paru récemment — et de diverses brochures ou monographies, conçues dans un esprit tout opposé; quelques-unes sont fort intéressantes. Le registre du Comité d'instruction publique sous la Convention va être publié par M. Guillaume, un érudit qui, en ces matières, fait autorité. D'autres documents relatifs à la Révolution seront mis au jour prochainement, et j'espère qu'à l'occasion de l'Exposition universelle, nous pourrons recueillir, aussi bien pour l'étranger que pour la France, nombre de renseignements utiles et inédits[2].

Je ne sais si tous les professeurs de nos écoles connaissent bien l'histoire et l'organisation de l'enseignement en France, s'ils sont en état d'établir d'utiles comparaisons entre nos institutions et celles des pays étrangers, et si un cours tel que celui-ci serait de quelque utilité dans nos Facultés ou du moins dans nos grands centres universitaires. En tous cas, l'enseignement de la méthode

1. *L'Enseignement supérieur en France* (A. Colin, édit., 1888).
2. Je me permets aussi de mentionner une série d'articles sur l'instruction publique sous la Révolution que j'ai fait paraître dans la *Revue internationale de l'Enseignement* (années 1881-1882) et que je viens de réunir dans le tome II de l'*Éducation nouvelle* (Masson, édit. Paris, 1888).

est donné en Sorbonne avec un talent exquis, par un maître qui n'est pas seulement un moraliste aimable et attique, mais aussi le plus parfait modèle de l'honnête homme et du citoyen[1]. Dans quelques Facultés de province, le même enseignement est professé avec un haut mérite et une incontestable compétence. Mais laissant de côté l'enseignement public et ses besoins plus ou moins urgents, je crois fermement que le genre d'études dont j'ai essayé de vous tracer une esquisse, malheureusement bien imparfaite, serait appelé à rendre de réels services à ceux qui, comme vous, se destinent aux carrières publiques et qui font leur apprentissage d'administrateurs et d'hommes d'État.

Quant à moi, qui me tiens également éloigné des opinions extrêmes, et qui m'efforce d'étudier, avec une pleine liberté d'esprit, ces questions qui touchent à la fois à la conscience, au patriotisme, à l'humanité, c'est-à-dire aux fibres les plus intimes, les plus sensibles de notre être et au cœur même de nos convictions, j'aimerais à trouver parmi vous un petit auditoire attentif et fidèle, à lui communiquer le résultat de recherches et de mé-

1. Nous venons de perdre ce maître si éminent; mais par bonheur, la Sorbonne lui a donné un successeur digne de lui.

ditations où j'ai engagé ma vie tout entière, et que je résumerais volontiers, en appliquant au noble problème de l'éducation la belle devise antique, écrite au bas d'un miroir, et où la Vérité se reconnaîtrait elle-même : *Omnibus et nulli.* — Pour tous, mais à personne!

JULES FERRY

MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Lorsqu'il m'échut ce suprême honneur de représenter une portion de la population parisienne à la Chambre des députés, je me suis fait un serment : Entre toutes les questions, entre toutes les nécessités du temps présent, entre tous les problèmes, j'en choisirai un, auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence, tout ce que j'ai d'âme, de cœur, de puissance physique et morale : c'est le problème de l'éducation du peuple.

JULES FERRY.

(Conférence à la salle Molière — 18 0.)

M. Jules Ferry a été, à trois reprises, et dans quatre cabinets différents, ministre de l'Instruction publique : du 4 février 1879 au 14 novembre 1881; du 30 janvier au 7 août 1882; du 21 février au 20 novembre 1883. A ces diverses périodes de son administration on peut rapporter la plupart des lois qui régissent encore aujourd'hui nos écoles publiques ou privées :

Loi du 9 août 1879, sur l'établissement des Écoles normales primaires;

Loi du 27 février 1880, sur le Conseil supérieur

de l'Instruction publique et sur les Conseils académiques;

Loi du 18 mars 1880, sur la collation des grades et la liberté de l'enseignement supérieur;

Loi du 21 décembre 1880, sur l'instruction secondaire des jeunes filles;

Loi du 16 juin 1881, sur les titres de capacité de l'enseignement primaire;

Loi du 16 juin 1881, sur la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques;

Loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement primaire obligatoire;

Loi du 20 mars 1883, sur la construction obligatoire des maisons d'école.

A ces lois fondamentales et de principe, il faudrait ajouter toute une série de réformes législatives, notamment sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture (15 juin 1879); sur l'enseignement obligatoire de la gymnastique (27 janvier 1880); sur les Écoles manuelles d'apprentissage (11 décembre 1880), et une quantité de décrets et d'arrêtés (sans parler des statistiques et des enquêtes) relatifs aux mesures d'application, et dont le texte remplirait plusieurs volumes.

Et nous n'avons pas encore parlé de l'arrêté du 2 août 1880, qui a modifié si profondément les pro-

grammes de notre enseignement classique. Il n'y a guère que la loi organique du 30 octobre 1886, dont l'article 17 prescrit la laïcité du personnel enseignant des écoles publiques de tout ordre; certaines dispositions sur les instituteurs ou les écoles primaires supérieures, et la création d'un enseignement secondaire moderne qui datent d'une époque postérieure à la carrière ministérielle de M. Ferry.

Nous passons aussi sous silence tout ce qui a trait au relèvement de notre enseignement supérieur. C'est la tâche commune à laquelle ont collaboré presque tous les ministres de l'Instruction publique depuis 1870. M. Ferry en a pris sa part, qui n'est pas la moindre.

Il ne peut être question, au lendemain de cette mort si imprévue, si douloureusement ressentie, d'improviser, sur une œuvre considérable et qui appartient à l'histoire, un jugement impartial et définitif. Ce n'est donc ni une biographie, ni même une monographie étendue que nous avons prétendu écrire. Dans ces contours très sommaires, très généraux, dans cette esquisse bien sèche, sans doute, mais que nous avons le désir, l'espoir, de reprendre un jour et de compléter, nous avons essayé d'indiquer, avec une brève précision, au mi-

lieu de quelles circonstances et sous quelles inspirations M. Jules Ferry a accompli la tâche qui lui était dévolue, et qui a été interprétée si diversement. Nous avons puisé les éléments de ce travail dans les rares écrits et les nombreux discours du publiciste et de l'homme d'État[1] qui, depuis son entrée dans la vie publique, n'a pas cessé de s'intéresser à ce qu'il définissait dès cette époque, et par une sorte de pressentiment de sa vocation future, « le problème du siècle ».

M. Jules Ferry, on le sait, est né à Saint-Dié le 5 avril 1832. Après de solides études à son collège natal et à notre lycée de Strasbourg, il s'était fait inscrire comme étudiant à la Faculté de droit et ensuite comme avocat au barreau de Paris. Il n'aimait pas l'Empire. Il le combattit sous toutes les formes, comme avocat, comme journaliste, et enfin comme député (1869). Quelques mois après son élection, il eut l'occasion, très précieuse pour nous, d'exprimer avec érudition et belle humeur ses idées sur l'éducation dans une conférence au profit de la

1. Notre article a été écrit peu de jours après la mort de M. Jules Ferry. Depuis, M. Paul Robiquet a entrepris la publication des « Discours et Opinions » de Jules Ferry avec commentaires et notes explicatives. Les trois premiers tomes de cet important ouvrage ont déjà paru à la librairie A. Colin.

Société d'instruction élémentaire[1]. « Il faut de la philosophie en toute chose », dit l'orateur, et il annonce qu'il a choisi lui-même le sujet qu'il va traiter. L'égalité d'éducation n'est pas « une utopie ». L'inégalité d'éducation est la plus redoutable des inégalités qui viennent de la fortune ; il faut la faire disparaître. Il faut amener « le premier rapprochement, la première fusion qui résulte du mélange des riches et des pauvres sur les bancs de quelque école ». Le conférencier trace ensuite une sorte d'esquisse des principes d'éducation à diverses époques ; il constate que le christianisme d'autrefois, pour lequel il professe « une admiration historique », ne s'est pas désintéressé de cette tâche. Puis il cite Rabelais, Milton, qui reprit la thèse de Rabelais et « s'éleva avec éloquence contre le système qui consiste, disait-il, à faire ratisser du latin aux jeunes générations pendant sept à huit ans, tandis qu'en un an ou deux on pourrait en voir la fin ». Mais nous voici à l'époque de la Révolution : « J'avoue que je suis resté confondu quand, cherchant à vous apporter ici autre chose que mes propres pensées, j'ai rencontré dans Condorcet ce plan

1. Conférence du 10 avril 1870. De l'égalité d'éducation, salle Molière, sous la présidence de M. Jules Simon. Nous avons reproduit intégralement ce travail dans le n° du 15 décembre 1891 de la *Revue internationale de l'Enseignement*.

magnifique et trop peu connu d'éducation républicaine... C'est bien, à mon avis, le système d'éducation normal, le type nécessaire, celui autour duquel nous tournerons pendant longtemps encore et que nous finirons un jour ou l'autre par nous approprier. »

Ce qu'il faut surtout remarquer dans ce plan de Condorcet, c'est qu'il fonde l'enseignement sur une base scientifique. Les collèges des jésuites formaient des élèves incomparables pour les vers latins et les exercices de mémoire. Mais ce qu'il nous faut, ce ne sont pas des virtuoses assemblant des phrases avec art, ce sont des hommes et des citoyens. Telle est bien l'idée qui domine dans le projet de Condorcet.

M. Jules Ferry décrit ce plan, « l'édifice à trois étages », comme on dira plus tard en parlant d'une autre réforme « les trois cycles ». En passant, il critique l'éducation spartiate qu'avait rêvée Lepeletier Saint-Fargeau, que Robespierre a prônée, mais qui a été combattue par les conventionnels les plus ardents, et notamment par Grégoire, au nom des droits de la famille.

La seconde partie de la conférence, la plus intéressante peut-être, est consacrée à l'éducation des femmes. L'éducation doit être égale pour le pauvre

comme pour le riche, mais aussi pour les deux sexes. M. Ferry venait de lire l'ouvrage de M. Hippeau sur l'instruction publique aux États-Unis, et les résultats magnifiques relatés dans cette étude avaient produit sur lui une vive impression. Il remarque d'abord que la gratuité préconisée par Condorcet à tous les degrés d'enseignement est établie presque partout dans le nouveau monde : « En Amérique, le riche paye l'instruction du pauvre et je me permets de trouver cela juste. » Le progrès moral consiste à substituer, de plus en plus, au *droit*, le *devoir* du plus fort.

Un des traits de l'enseignement en Amérique, c'est qu'il dépend, par-dessus tout, de la commune, de la généralité des habitants. La commune choisit elle-même son bureau d'instruction, et c'est comme cela qu'il y a, tout compte fait, à la surface de l'Union, 500 000 citoyens qui se consacrent volontairement à la direction, à la surveillance, au progrès de l'enseignement.

Aux États-Unis on ne connaît guère cet internat pour lequel il professe « une horreur profonde ». Mais la co-éducation des sexes y est en honneur et donne les meilleurs, les plus étonnants résultats. La femme y montre les mêmes aptitudes que l'homme. C'est ce bel exemple qu'il faudrait imiter

en France, où il n'est que temps de mettre un terme « à l'assujettissement de la femme ». L'égalité d'éducation pour les deux sexes, c'est l'unité reconstituée dans la famille, surtout en France, où il y a un ancien régime toujours persistant et toujours actif. C'est la femme qui apporte « ce secret et persistant appui à la société qui s'en va et que nous voulons chasser sans retour. Les évêques le savent bien, celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari. » Et l'orateur s'écrie en terminant : « Il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'Église. »

Cette conférence, telle que nous la possédons, porte tous les caractères d'une improvisation oratoire; elle a les défauts du genre, une forme assez négligée et parfois un peu emphatique; mais elle en a aussi les qualités, l'allure vive et personnelle, le trait acéré, la chaleur communicative. Nous avons tenu à l'analyser assez longuement, d'abord parce qu'elle est peu connue, et ensuite parce qu'elle nous montre une sorte de ministre de l'Instruction publique avant la lettre, avec des idées déjà très précises, très arrêtées, mais à l'état de théorie, et sans les tempéraments ou les modifications que la pratique des affaires et les

nécessités de la politique devaient leur faire subir.

Lorsque nous eûmes la bonne fortune de retrouver ce document et de le publier, de l'exhumer en quelque sorte, M. Jules Ferry, qui lui-même l'avait, croyons-nous, oublié, ou n'en gardait qu'un souvenir très vague, prit du plaisir à le lire et à y retrouver la trace de pensées et de convictions déjà anciennes; et il voulut bien nous dire alors que son destin, malgré les épreuves qu'il avait dû traverser, ne lui avait pas été, en somme, trop contraire, puisqu'il lui avait permis de réaliser, dans la maturité de l'âge, un des rêves les plus chers de sa jeunesse.

Pour nous cet intérêt rétrospectif et tout personnel n'est pas le seul; certaines institutions des États-Unis, que M. Ferry admirait et qu'il n'a pas eu le loisir sans doute d'introduire et d'acclimater chez nous, n'ont rien perdu de leur valeur, et nous sommes heureux d'entendre l'éloge des *Comités locaux d'instruction* et de la participation active et légale d'un grand nombre de citoyens à l'œuvre scolaire, dans la bouche d'un homme qui avait une si haute idée du rôle de l'État et de la mission du gouvernement.

Nous passons sur la conduite si ferme, si hono-

rable de M. Ferry pendant le siège de Paris, et sur son séjour en Grèce, où il fit son premier apprentissage de politique étrangère. Sous l'Assemblée nationale il resta, non pas à l'écart, mais au second plan. Il faut cependant noter la part importante qu'il a prise à la discussion de la loi de 1875 sur l'enseignement supérieur. M. Ferry, il importe de le constater, était partisan de la liberté des hautes études ; il vota les articles qui établissaient pour la première fois en France cette liberté. En cela il montrait, je ne dis pas plus de tolérance et de largeur d'esprit, mais plus de confiance qu'un assez grand nombre de républicains qui ne voulaient faire aucune brèche aux droits exclusifs de l'État. Mais il distinguait dans l'institution universitaire deux monopoles bien distincts, celui de l'enseignement, auquel il lui paraissait possible et utile de renoncer, et celui des grades, qu'il considérait comme une fonction inaliénable de l'État.

Dans cet ordre d'idées, il présenta dans la discussion deux amendements, le premier ainsi conçu :

« Les établissements d'enseignement supérieur fondés et les associations formées en vertu de la présente loi ne pourront être reconnus établissements d'utilité publique que par une loi, après avis du Conseil d'État réuni en assemblée générale et

du Conseil supérieur de l'Instruction publique.

« Les établissements et les associations d'enseignement supérieur reconnus pourront, avec l'autorisation spéciale du Gouvernement, acquérir ou contracter à titre onéreux et recevoir les dons et legs dans les termes des lois existantes.

« La déclaration d'utilité publique ne pourra être révoquée que par une loi. »

L'autre amendement, rédigé de concert avec M. Bardoux, statuait :

« Les Facultés de l'État auront seules le droit de conférer des grades.

« Les candidats aux grades des Facultés de l'État sont dispensés de l'inscription et de l'assiduité aux cours, s'ils justifient de conditions équivalentes dans les Facultés libres. »

M. Ferry prit la parole et développa cet amendement avec une vigueur rare et une grande richesse d'arguments. Il soutint surtout cette thèse que la haute culture exige beaucoup de liberté, mais aussi beaucoup de vigilance de l'État et que les grades, sans la garantie des pouvoirs publics, ne sont plus véritablement des grades. Il démontra, par des exemples très bien choisis, jusqu'où allaient les prétentions du parti catholique qui s'étaient manifestées dans le congrès de 1872. Il conclut en con-

statant qu'il ne s'agissait pas d'une solution empirique, qui pouvait être réglée d'une façon ou d'une autre, suivant les temps ou les intérêts passagers, mais d'une question fondamentale et de principe. « Le droit de collation des grades, c'est un acte de foi, ce n'est pas un cahier des charges. » Ce discours, dont M. Jules Simon a dit qu'il était « non seulement savant et éloquent, mais encore probant », produisit sur l'Assemblée nationale une si vive impression que les deux principaux auteurs de la loi, M. Dupanloup et M. Laboulaye, se crurent obligés de monter tour à tour à la tribune pour le combattre. L'amendement réunit cependant un grand nombre de voix, mais il ne fut pas adopté, et M. Jules Ferry, avec M. Jules Simon et la plupart des républicains, vota contre l'ensemble d'une loi qui laissait la société désarmée en face de tous les abus possibles et même inévitables d'une liberté sans limite et sans réserve.

On le voit, l'attitude de M. Ferry, pendant cette discussion, avait été plutôt conciliante, exempte de parti pris, et, en tous cas, il faut le reconnaître, nullement sectaire. Bien plus que nombre de ses collègues de la gauche modérée, il s'était montré disposé à faire des concessions à l'école libérale, dans le sens des idées que défendait, avec tant de

conviction et de hardiesse, M. Laboulaye. Par quel hasard étrange, par quel singulier concours de circonstances devait-il être amené à demander lui-même, au nom du gouvernement, la revision de cette loi de 1875, et à rencontrer, parmi ses adversaires les plus résolus, plusieurs de ceux qui, dans l'Assemblée nationale, ne lui avaient ménagé, en des circonstances semblables en apparence, ni leurs éloges ni leurs applaudissements?

Nous ne referons pas ici l'histoire du 16 mai; nous n'examinerons pas quels furent les véritables auteurs de ce coup d'État parlementaire, quelle part en revient à l'initiative du chef de l'État ou aux menées du parti clérical. Toujours est-il que la Chambre républicaine sortie des élections, toute chaude encore de cette lutte pour l'existence, obéissait presque tout entière au mot d'ordre ou plutôt au cri de guerre poussé par son chef le plus populaire et le plus éloquent : « Le cléricalisme, voilà l'ennemi! » C'est dans ces conditions et au milieu de ces circonstances, que M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique, déposa son projet de loi sur la liberté de l'enseignement supérieur. Il n'essayait en rien de dissimuler le but du projet : « Ce que nous vous apportons, disait-il au Sénat, c'est une loi politique... Nous ne sommes

pas des théoriciens, des métaphysiciens, chargés de discuter à cette tribune des formules précises et philosophiques sur les droits de l'État et sur les droits de l'individu. Nous sommes des hommes politiques ayant charge de fonder dans ce pays un gouvernement qui a coûté à la nation de longues années d'efforts et de patience. » Si ce projet n'avait eu pour objet que de rendre à l'État la collation des grades, que la loi de 1875 lui avait si imprudemment ravie, il n'aurait rencontré qu'une opposition très faible, même dans les rangs de la droite. Mais le gouvernement, sous la signature de M. Jules Grévy, le nouveau président de la République, et du ministre responsable, avait jugé utile d'introduire dans la loi une disposition étrangère, au moins en partie, à l'enseignement supérieur : le fameux article 7, dont il convient de rappeler ici le texte, qui a fait l'objet de débats si passionnés : « Nul n'est admis à participer à l'enseignement public ou libre, ni à diriger un établissement d'enseignement de quelque ordre que ce soit, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée[1]. »

C'était l'interdiction absolue et formelle du droit

1. Projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement supérieur présenté au nom de M. Jules Grévy, président de la République française, par M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts (séance du 15 mars 1879).

d'enseigner pour tout membre d'une congrégation non autorisée, et cela à tous les degrés d'enseignement. C'est tout au plus si le préceptorat pouvait paraître excepté de cette mesure, qui privait certains Français d'un droit légalement reconnu à tous les citoyens.

M. Alfred Rambaud, ancien chef de cabinet de M. Jules Ferry, dans une fort intéressante étude apologétique[1], s'exprime ainsi, au sujet de cet article :

« On étonnerait beaucoup d'orléanistes en leur faisant lire cette même disposition sous le nom d'article 36 dans le projet de loi présenté en 1836 par M. Guizot et sous d'autres numéros dans les projets présentés en 1841 et en 1844 par M. Villemain. »

On ne peut contester, dans ses termes généraux, la portée de cette observation, avec cette restriction toutefois que dans le projet de 1844 M. Villemain n'avait paru viser que les candidats à la *direction* des établissements d'instruction. Il serait plus exact de dire que l'article 7 était emprunté presque textuellement à l'art. 2 de l'ordonnance du 16 juin 1828, qui est ainsi conçu : « A dater de...

1. *Revue politique et littéraire* du 25 mars 1893.

nul ne pourra être ou demeurer chargé : soit de la direction, soit de l'enseignement dans une des maisons dépendantes de l'Université ou dans une des écoles secondaires ecclésiastiques s'il n'a affirmé par écrit qu'il n'appartient à aucune congrégation religieuse non légalement établie en France[1]. »

Quoi qu'il en soit, est-il toujours bon d'emprunter ces précédents à des lois anciennes qui répondent à un ordre politique qui n'existe plus? Dans la discussion de la loi sur l'enseignement des jeunes filles (séance du 10 décembre 1880), M. Jules Ferry disait : « Je ne me suis guère engagé dans aucune difficulté sans avoir pris mes précautions et sans avoir constaté, par une étude attentive, que je n'apportais pas aux Chambres de regrettables nouveautés. » Voilà des paroles qui témoignent à coup sûr d'un grand esprit de prudence et de réflexion. Mais, nous le répétons, ce procédé d'élaboration législative, qui n'est que trop en usage, peut avoir des inconvénients et mieux s'adapter à un état de choses disparu qu'aux nécessités présentes. C'est

1. M. de Broglie disait dans son rapport à la Chambre des Pairs : « Faut-il n'en plus tenir compte aujourd'hui (de cette ordonnance)... Faut-il dispenser de l'obligation qu'elle impose les chefs des établissements privés? » — Au reste, tous ces débats sont très confus, et ne laissent pas une impression très nette sur les véritables intentions de plusieurs des hommes d'État qui y ont pris part.

ainsi que, dans le débat qui nous intéresse, la question se présentait tout autrement sous la troisième république que sous la monarchie de Juillet. Sous ce dernier régime, en effet, le monopole universitaire (pour l'enseignement secondaire et supérieur tout au moins) subsistait encore; et il pouvait paraître naturel de n'accorder la liberté nouvelle qu'avec certaines restrictions. C'est toujours une extension de la liberté que l'on proposait. Tandis qu'en 1880, et après les lois de 1850 et de 1875, il ne s'agissait rien moins que de retirer une partie des droits déjà accordés, de resteindre, sous un régime libéral par excellence, des libertés déjà anciennes dans le pays.

N'était-ce pas une loi d'exception qui retournait contre l'auteur du projet, et aussi contre la république elle-même, la belle devise fraternelle et égalitaire de la Révolution? Ce n'est pas tout; cette loi, qui n'était que la première de toute une série, n'avait-elle par l'inconvénient grave de jeter par avance une sorte de discrédit sur la sécularisation de l'enseignement primaire, qui devait faire, elle aussi, l'objet de si vifs débats? Qu'on le remarque bien, il est loin de notre pensée de défendre les congrégations. Pour nous, les associations en général, et surtout les congrégations

non autorisées, sont des êtres fictifs, qui ne tiennent leur existence que de la loi. Dépourvues de cette sanction nécessaire, elles ne peuvent vivre que d'une force intérieure, matérielle ou morale; situation bien précaire. Aussi, en certains temps, sont-elles assez puissantes pour tenir l'État en échec; et l'instant d'après, elles tombent de ce haut faîte dans le néant. Quelques agents de la force publique en peuvent avoir raison. Nous reconnaissons à tous les Gouvernements le droit de dissoudre les congrégations dont l'existence crée un danger pour l'association générale des citoyens, c'est-à-dire pour l'État; c'est une question d'opportunité dont ils sont juges, à leurs risques et périls. Mais ce qui était dénié dans l'article 7, c'était un droit individuel, le droit d'enseigner, pour toute une catégorie de citoyens, dans une législation qui consacrait d'une façon générale la liberté d'enseignement; aussi tous les adversaires des institutions actuelles eurent-ils beau jeu pour combattre, avec des exagérations et des violences de langage auxquelles nous aurions garde de nous associer, une mesure qu'ils jugeaient à la fois odieuse, impolitique et inefficace. Impolitique peut-être. Inefficace, à coup sûr, on l'a bien vu depuis[1].

1. Parmi les nombreux écrits qui parurent alors contre l'article 7,

On connaît trop l'histoire de l'article 7 pour que nous ayons besoin d'y insister ici. M. Jules Ferry ne se laissa pas intimider par l'hostilité qu'il souleva dans une partie du pays et du Parlement. A la Chambre des députés, la loi passa sans trop de peine. Au Sénat il en fut autrement. Dans la séance du 8 décembre 1879, M. Jules Simon déposait son rapport, au nom d'une commission divisée en trois fractions, dont une rejetait le projet en entier et une autre acceptait bien les dispositions relatives à la collation des grades, mais repoussait l'article 7. C'est cette dernière solution qui prévalut devant la Haute Assemblée, après une mémorable discussion à laquelle prirent part tous les principaux orateurs de la droite et avec eux MM. Dufaure et Jules Simon, tous conjurés contre l'article 7. « La liberté de penser, disait M. Simon, dans son rapport, n'est pas le droit abstrait d'avoir une opinion à soi dans le secret de sa conscience. Cette liberté, personne ne peut nous la ravir, ni l'inquisition ni le tyran. Ce n'est pas pour celle-là que les martyrs sont morts et que les révolutions ont triomphé. » Et il s'écriait dans une apostrophe éloquente au cours de la discussion : « C'est un

il faut citer ceux de M. Jules Simon, du Père Félix, de Laboulaye, d'Eug. Bersier, etc.

système de gouvernement que je combats. La question est de savoir si la liberté existera ou si elle n'existera pas. » M. Jules Ferry, comme ministre, eut seul ou presque seul à supporter tout le poids de la lutte contre ces redoutables adversaires. Il fit face à toutes les attaques avec la plus grande énergie et parfois avec une mâle éloquence. Il nous souvient d'avoir assisté à cette discussion qui occupa de longues séances. Le discours principal de M. Ferry nous parut, par endroits, un peu touffu. C'était un nouveau plaidoyer contre les Jésuites qui nous remettait en mémoire les célèbres harangues de Pasquier et de tous les ennemis de la puissante congrégation. M. Ferry parlait moins encore pour le Sénat, devant lequel la cause de l'article 7 était presque perdue à l'avance, que pour le grand public. C'est un morceau qu'il faut lire à l'*Officiel* dans le compte rendu *in extenso*. Il n'épargna à ses auditeurs aucune pièce de son dossier, et Dieu sait si ce dossier était bien fourni ! Les Jésuites ont toujours été les ennemis de la société laïque, et ils n'ont jamais craint d'exprimer leurs convictions. Cette dissimulation qu'on reproche tant à leur politique, ils ne la montrent guère dans leurs écrits. Aussi à la séance du 6 mars, dans une péroraison brillante, M. Jules

Ferry crut pouvoir terminer son discours qui avait rempli presque deux séances, en suppliant les républicains « d'arracher aux contempteurs de la société moderne l'âme de la jeunesse française ».

On sait que le rejet de l'article 7 entraîna, comme d'ailleurs le président du Conseil, M. de Freycinet, l'avait fait entrevoir avant le vote, un décret de dissolution contre toutes les congrégations non autorisées et principalement contre les Jésuites.

A peu près vers la même époque, M. Jules Ferry avait déposé un projet de loi sur la réorganisation du Conseil supérieur de l'instruction publique et des Conseils académiques (15 mars 1879). Le passage suivant, emprunté à l'exposé des motifs, fera connaître l'esprit dans lequel il était conçu :

« Ce Conseil supérieur ne doit être, selon nous, qu'un conseil d'études. Sa mission est, par-dessus tout, pédagogique. C'est le grand comité de perfectionnement de l'enseignement national. La première condition pour y prendre place est d'avoir une compétence, d'appartenir à l'enseignement. Nous excluons par là tous les éléments incompétents systé-

matiquement accumulés par le législateur de 1850 et par celui de 1873. Quant à l'État enseignant nous le voulons maître chez lui, nous ne le concevons sujet de personne, ni surveillé par d'autres que par lui-même. »

Ce projet ne rencontra pas une grande opposition dans le Parlement; il en sortit cependant assez profondément modifié. Dans le texte primitif, 24 membres sur 50 étaient à la nomination du pouvoir exécutif; les trois directeurs du ministère, le vice-recteur de l'Académie de Paris et le directeur de l'École normale supérieure étaient membres de droit. La Chambre des députés supprima les membres de droit, et restreignit le nombre des membres à la nomination du gouvernement. Le Sénat assigna à l'Institut une représentation importante dans le Conseil. Cette dernière disposition se trouvait d'ailleurs dans un projet de Paul Bert (20 mars 1876), qui admettait aussi un représentant du Conseil d'État. M. Jules Ferry, en cette circonstance, s'était montré plus autoritaire que beaucoup de républicains. Dans la presse on s'attaqua surtout au droit d'élection accordé aux membres de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire et à la faible représentation de l'enseignement libre, dans ce Conseil, investi d'une juridiction

disciplinaire sur tous les membres de l'enseignement public ou privé. Les attaques les plus violentes ne venaient pas toutes du parti congréganiste; un ancien inspecteur général, M. Charles Jourdain[1], ne craignait pas d'écrire : « Ah ! combien à l'étranger on rira de nous! Combien on y prendra en pitié ces institutions grotesques et périlleuses que les théoriciens du radicalisme essayent de substituer à de bienfaisantes traditions et aux dictées du bon sens. Un temps viendra certainement où les funestes et ridicules nouveautés que nous avons combattues disparaîtront sous la réprobation universelle sans laisser d'autres vestiges que les ruines qu'elles auront accumulées, comme tant d'autres utopies révolutionnaires. »

On s'étonnera aujourd'hui que ce projet ait pu mettre un ancien universitaire dans un pareil état d'esprit!

La réorganisation du Conseil supérieur avait, au moment où elle fut opérée, une importance particulière, en raison de la réforme que M. Jules Ferry méditait d'introduire dans notre enseignement secondaire. Grâce à un bon vouloir qui ne s'est pas toujours retrouvé depuis, grâce aussi à la création

1. Dans le *Correspondant*.

opportune d'un *Bulletin de correspondance universitaire*, qui mena une campagne vive et habile dans le sens des idées nouvelles[1], les nouveaux électeurs se montrèrent assez disposés à seconder les vues du ministre. L'entreprise était grave. Elle avait, il est vrai, été, en partie, préparée par la belle circulaire de M. Jules Simon du 27 septembre 1872. M. Zevort, comme directeur de l'Enseignement secondaire, fut le principal collaborateur du ministre en cette circonstance; et M. Jules Ferry lui a rendu hommage dans une lettre qu'il adressa, au lendemain de sa mort, à la *Revue de l'Enseignement secondaire et supérieur*[2]. « Nous fûmes d'accord tout de suite sur le but à atteindre. Il y avait dans l'Université, — dans ce que la loi de 1850 en avait laissé debout, — des institutions à refaire, des droits à reprendre, des études à rajeunir et à transformer. On engageait à la fois deux batailles, l'une au dehors contre les partis, l'autre au dedans contre les routines. La seconde devait être la plus longue et la plus rude. »

Le ministre l'emporta; son plan fut voté, au moins dans ses grandes lignes; car sur plusieurs

1. Le secrétaire de la rédaction était M. Burdeau.

2. Nous avons publié ce document dans notre *Revue* (livraison du 15 décembre 1887).

questions, notamment sur la durée de l'enseignement du grec, il n'obtint pas entièrement gain de cause devant son petit parlement[1]. Il eut raison de constater plus tard qu'il n'était pas facile d'obtenir du haut personnel enseignant « le sacrifice de ses préjugés, et, chose plus rare s'il est possible, de ses habitudes ». Mais n'y avait-il pas une certaine exagération à représenter l'œuvre du Conseil supérieur comme « une nuit du 4 août universitaire »? Dans cette même lettre, M. Ferry donne incidemment son avis sur d'autres réformes qu'il ne voulut pas mener à terme; par exemple, celle du baccalauréat : « La question du baccalauréat n'est point une question simple sous le régime de la liberté d'enseignement qui a remplacé depuis trente-sept ans le monopole universitaire. » De même la suppression des internats officiels, dans l'état actuel de nos mœurs, lui semble chimérique. Comme à M. Jules Simon d'ailleurs, la méthode lui paraît la question principale et vitale; « les programmes des classes ne sont que la façade; on a le droit de les trouver surchargés, démesurés, encyclopé-

1. Nous avons exposé et commenté en détail cette réforme dans le premier numéro de cette *Revue* (15 janvier 1881) et plus tard dans la préface du tome II de notre *Éducation nouvelle*, 1 vol. in-8, G. Masson, édit., 1888.

diques ». Et par là il approuve les efforts qu'on devait faire après lui, pour les alléger et les réduire.

Dans ce plaidoyer rétrospectif sur lequel nous insistons, parce qu'il est très curieux, parce que nous ne possédons pas d'autre déclaration qui nous renseigne mieux sur les intentions qui inspirèrent cette œuvre, et sur l'impression qu'il en reçut ensuite, à distance et après une expérience de plusieurs années, M. Ferry se défend d'avoir obéi à « l'esprit de secte ». « Il n'y a, dit-il, de victoires durables que celles qui s'arrêtent et se modèrent. » Et il ajoute ces paroles dont chacun encore aujourd'hui peut faire son profit : « A des méthodes nouvelles il faut des maîtres nouveaux. C'est l'adhésion de plus en plus éclairée, de plus en plus réfléchie, de la jeune Université qui assure l'avenir de la réforme de 1880. »

Dans le juste hommage que M. Ferry a rendu à M. Zevort, il n'a pas oublié la part importante que son collaborateur avait prise à l'organisation et à la création des nouveaux lycées et collèges de jeunes filles. Tel fonctionnaire ignoré du public a rendu parfois dans son administration de plus réels services que les hommes politiques qui signent les

circulaires et dont le nom vole sur toutes les bouches. Les ministres proposent et parlent, les Chambres discutent et votent; l'administration prévoit et combine, elle donne la vie aux institutions nouvelles. Cela était vrai surtout de l'enseignement secondaire des filles qu'il fallait constituer de toutes pièces.

M. Ferry l'a constaté : « La troisième République n'aura pas laissé d'œuvre plus grosse de conséquences que cette réforme. » Ce n'est pas lui cependant, c'est M. Camille Sée, aujourd'hui conseiller d'État et alors député, qui a pris l'initiative de cette grande mesure. On peut dire sans exagération que c'est grâce à l'énergique persévérance du promoteur de la loi, qu'elle fut votée par le Sénat, dont la composition différait alors très notablement de ce qu'elle est aujourd'hui. En arrivant aux affaires, M. Jules Ferry trouva le projet déjà déposé. Il en adopta le principe. Il différait cependant d'opinion avec M. Camille Sée sur la question de l'internat. M. Camille Sée le désirait obligatoire pour l'État; M. Ferry, d'accord avec la très grande majorité des deux Chambres, se prononça pour l'internat facultatif. « La constitution d'internats de jeunes filles impose, disait-il, à l'Université des responsabilités nouvelles d'un

ordre très délicat et qu'elle ne recherche pas. » Il qualifiait la loi une loi d'avenir, une loi de liberté. « Nous ne voulons pas faire des femmes savantes, des femmes incrédules, non, mais des femmes qui sachent raisonner. »

La discussion au Sénat fut particulièrement intéressante. Une passe d'armes très curieuse s'engagea entre le ministre et M. de Broglie sur l'introduction de la morale, sans base confessionnelle, dans les nouveaux programmes. M. Ferry fit à ce sujet des déclarations qu'il importe de retenir :

« Le ministre de l'Instruction publique est le chef d'un des grands services de l'État; il n'est ni un philosophe d'une secte quelconque, ni un théologien. Il faudrait être le moins scrupuleux des hommes ou le plus passionné des sectaires pour ne pas comprendre, le jour où il reçoit de la confiance des Chambres un tel fardeau, quel devoir supérieur de neutralité, d'impartialité, de sérénité philosophique, cette mission lui impose. »

A cette occasion aussi, il se déclara nettement opposé à la séparation de l'Église et de l'État : « Je la trouve une chimère, je ne la trouve bonne, ni pour la Religion, ni pour l'État. »

Il ne peut être question d'entrer ici dans plus de détails sur cette double réforme de l'instruction se-

condaire, celle des garçons ét celle des filles. Ce que nous avons voulu mettre en relief, ce sont les vues particulières de M. Ferry sur ces objets. Nous ne parlons que pour mémoire d'un autre projet de loi que nous avons combattu énergiquement ici même, au moment où il fut présenté[1]. Il exigeait des directeurs et des maîtres de l'enseignement secondaire libre certaines connaissances pédagogiques et certains titres de capacité qu'il eût été difficile alors d'obtenir du personnel même de nos établissements publics. Toutes ces dispositions étaient puisées dans l'arsenal des lois ou plutôt des projets de loi de la monarchie de Juillet que M. Ferry ou ses collaborateurs connaissaient décidément trop bien. La Chambre des députés, qui votait toutes les propositions de M. Ferry, adopta aussi celle-là. Mais le Sénat, moins docile, n'en voulait pas; il l'enterra dans ses archives et il n'en fut plus question.

Le gouvernement fit acte de sagesse en n'insistant pas, et plus tard en ne reprenant pas le projet, comme certains l'y invitaient. On avait assez à faire pour résister à toutes les attaques dirigées contre les nouveaux programmes et les nouveaux plans d'études. Cette fois encore ce fut un universitaire,

1. *De la liberté d'enseignement*, par Ed. Dreyfus-Brisac, brochure in-8. Paris, G. Masson, éditeur, 1882.

ancien inspecteur général aussi, M. Francisque Bouillier, qui se signala par son opposition ardente et acharnée[1] à ce qu'il appelait ironiquement la nouvelle « *instauratio magna* ». Quelques-unes de ces critiques sont vraiment curieuses par leur exagération ; par exemple sur certains auteurs des programmes :

Le *Tartuffe*, « un choix que rien ne peut justifier ».

Les *Provinciales* : « il y a une sorte d'inconvenance et de mauvais goût, au moment où les jésuites sont de nouveau proscrits, à remettre les *Petites Lettres* dans les mains des élèves des lycées et parmi les auteurs classiques. Ce n'est pas très généreux de la part des vainqueurs. »

Quant au dessin, aux langues vivantes, M. Bouillier aurait voulu qu'on les laissât au nombre des matières *facultatives*.

Ce fut le sort de M. Jules Ferry, pendant son long séjour aux affaires, de ne pas jouir d'un instant de repos, d'avoir sans cesse à lutter contre des hostilités implacables et toujours renaissantes. Au ministère de l'Instruction publique, aussi bien

1. *L'Université sous M. Ferry*, par FRANCISQUE BOUILLIER, un vol. in-12. Paris, Gaume, 1880.

qu'à celui des Affaires étrangères, il était à un poste de combat.

La loi du 16 juin 1881 sur les titres de capacité passa cependant sans trop de peine, on y était préparé. L'article 1er était ainsi conçu : « Nul ne peut exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice, d'adjoint ou d'adjointe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité. Toutes les équivalences sont abolies. » Ainsi disparaissait, presque sans bruit, le privilège de la lettre d'obédience.

Chose curieuse, la loi sur la *gratuité absolue* de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, qui était peut-être la plus contestable de toutes, fut à peine discutée. Cependant le parti libéral lui-même s'y était montré précédemment plus d'une fois opposé; M. Jules Simon disait à l'Assemblée nationale de février 1849 : « C'est le principe même de l'égalité, c'est la démocratie bien entendue, qui exigent que l'école ne soit pas nécessairement gratuite, car si elle l'était vous n'auriez plus sur les mêmes bancs l'enfant du riche et l'enfant du pauvre. Il y aurait à côté de l'école gratuite une école payante à laquelle la vanité des pères de famille ferait une clientèle. » La réflexion est piquante, mais elle n'est pas dépourvue de justesse. Cette

expérience, l'enseignement libre semble la faire aujourd'hui. Quoi qu'il en soit, ces considérations n'arrêtèrent pas M. Ferry. Il n'hésita pas à prendre l'initiative d'une mesure que M. du Mesnil qualifiait alors de « dégrèvement pour les familles aisées ». Le budget se soldait à cette époque par des excédents considérables. Le ministre en profita pour opérer une réforme qui imposait au trésor public une dépense nouvelle de plus de 40 millions[1].

M. Jules Ferry, en présentant cette loi comme toutes celles qui étaient relatives à l'instruction primaire, ne faisait qu'exécuter, en tant que ministre et chef de la majorité, les volontés du parti républicain tout entier. Déjà, dans l'Assemblée nationale, divers projets avaient été présentés par MM. Vacherot, Charton, Bethmont, Henri Martin, par M. Jules Ferry lui-même et par M. Jules Simon, au nom du gouvernement, pour l'établissement de l'enseignement primaire obligatoire. Tous ces projets n'avaient pas abouti. Mais dans la

1. La rétribution scolaire acquittée par les familles en 1880, c'est-à-dire l'année qui a précédé la réforme, était exactement de 16 809 923 fr. 70. (Voy. *Organisation financière et budget*, par M. Turlin, chef de bureau au ministère de l'Instruction publique. Monographies pédagogiques, 1889, tome I, page 597.) Il faut ajouter à cette somme les crédits nécessaires pour dégrever les communes du prélèvement d'un cinquième sur les revenus ordinaires.

Chambre des députés qui fut élue après la dissolution de l'Assemblée nationale, M. Paul Bert avait déposé (le 20 mars 1876) un projet tendant à supprimer les lettres d'obédience et à confier la nomination des instituteurs aux recteurs. Plus tard (14 janvier 1878) il proposa une loi sur l'établissement obligatoire des Écoles normales. Mais parmi toutes ces propositions il faut distinguer surtout celle de M. Barodet (19 mars 1877) que son auteur reproduisit le 1er décembre de la même année, avec cinquante signatures de députés, parmi lesquels nous relevons les noms de Louis Blanc, Floquet, Clémenceau, Brisson, Lockroy, Spuller, Deschanel, Duvaux, etc. C'était un plan complet de réorganisation de l'enseignement primaire qui consacrait le triple principe de la gratuité, de l'obligation et de la laïcité. Il fut renvoyé à l'examen d'une commission dont M. Paul Bert fut le rapporteur et qui élabora, pendant de longs mois, une loi organique qui devait remplacer celle de 1850.

Ce travail était terminé et soumis à la Chambre, quand M. Ferry arriva au ministère de l'Instruction publique. Décidé à obtenir une rapide solution, il jugea, avec son coup d'œil prompt et son esprit pratique, qu'il n'était pas possible de faire

accepter en bloc, par le Parlement, un projet comprenant plusieurs titres et plus de cent articles. Peut-être aussi n'approuvait-il pas toutes les résolutions adoptées par la Commission; en prenant le parti de découper cette œuvre en une série de projets qu'il présenta successivement à la sanction parlementaire, il diminuait les chances de conflit et maintenait l'entente qui était indispensable à la veille d'une entreprise aussi grave.

Après les deux lois dont nous venons de parler, il fit voter la plus importante de toutes, celle du 28 mars 1881 sur l'instruction primaire obligatoire. Il n'est pas besoin de rappeler les dispositions de cette loi qui a soulevé tant de colère dans les partis hostiles à la République, et qui a été qualifiée, dans de violents pamphlets, de loi de *malheur*, *impie et tyrannique*. Il est bon de constater qu'en cette circonstance, comme en bien d'autres, M. Jules Ferry se montra plutôt disposé à contenir qu'à exciter son parti. C'est ainsi qu'il avait proposé, pour l'enseignement religieux dans l'école primaire, la rédaction suivante : « L'enseignement religieux ne fait plus partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire. Le vœu des familles sera toujours consulté et suivi en ce qui concerne la participation de leurs enfants à l'in-

struction religieuse. L'instruction religieuse sera donnée aux enfants des écoles publiques par les ministres des différents cultes. Cet enseignement sera donné aux heures et dans les conditions déterminées par le règlement des écoles, soit dans les édifices consacrés au culte ou dans leurs dépendances, soit, si les ministres du culte le demandent, dans les locaux scolaires. »

On sait que le texte définitif, adopté par les Chambres, est très différent. L'enseignement religieux n'est plus même inscrit à titre facultatif dans le programme, et l'accès de l'école est formellement interdit aux ministres des cultes.

Par contre, la Commission et M. Paul Bert durent, sur les instances de M. Ferry, se résigner à ajourner la laïcisation du personnel de l'enseignement primaire. Il s'agissait là d'une réforme qu'il fallait bien préparer de longue main pour éviter la fermeture de milliers d'écoles au moment même où l'on décrétait l'obligation. Ce principe ne fut consacré avec les délais d'exécution nécessaires que dans la loi organique du 30 octobre 1886, sous le ministère de M. Goblet.

Mais si M. Ferry eut plus d'une fois à négocier avec ses amis sur des questions de mesure ou d'opportunité, il défendit l'œuvre commune devant

les Chambres avec autant de résolution que de talent.

Au sujet de l'obligation il s'exprimait en des termes auxquels il n'y a rien à ajouter, rien à retrancher :

« Est-ce qu'il ne s'agit que de dépenser de l'argent? Est-ce qu'il ne s'agit que de bâtir des écoles? Non, et voici le vrai problème : ma conviction raisonnée, fondée sur des faits, sur des statistiques, c'est que si vous ne votez pas le principe de l'obligation, non seulement de l'obligation morale, mais de l'obligation légale et sociale, en vain prodiguerez-vous avec cette générosité qui vous honore les trésors de la France, en vain ferez-vous sortir de terre des écoles, en vain leur donnerez-vous l'air et la lumière, en vain améliorerez-vous le matériel et les locaux, en vain augmenterez-vous le personnel des maîtres : si vous ne votez pas l'obligation, vous resterez à peu près stationnaires. »

Quelle haute leçon pour ceux qui étaient chargés d'exécuter la loi ! Et quel malheur qu'elle ait été si mal entendue ou si peu comprise!

L'instruction civique était une des nouveautés du programme de l'enseignement primaire. Voici comment le ministre la définissait : « Le gouvernement entend par instruction civique un ensemble

de notions descriptives de nos institutions. Il croit que, dans un pays de suffrage universel, les principes du droit civique, donnés dans cette forme élémentaire, font partie des matières obligatoires de l'enseignement primaire. Mais le Gouvernement s'opposera toujours à ce que, sous prétexte d'instruction civique, cet enseignement dégénère dans l'École en polémiques de parti. »

Ici, au contraire, nous constatons à regret que ces conseils, très sages dans la pensée de leur auteur, ont été suivis trop à la lettre. L'instruction civique ne doit pas être une simple et sèche nomenclature de notions administratives, elle doit être un enseignement patriotique et vivant qui parle au cœur des enfants. Nous craignons fort que, par un esprit de prudence excessif, ce but n'ait été manqué.

Au Sénat, où M. Ferry trouvait en face de lui des adversaires tel qu'un Chesnelong, un Buffet, un de Broglie, il lui fallait surtout s'attacher à dissiper les préventions :

« L'œuvre du Gouvernement de la République n'est pas une œuvre de sectaires... Nous sommes institués pour défendre les droits de l'État contre certain catholicisme bien différent du catholicisme religieux et que j'appellerai le catholicisme politi-

que. Quant au catholicisme religieux, qui est une manifestation de la conscience d'une si grande partie de la population française, il a droit à notre respect et à notre protection dans la limite du contrat qui lie les cultes avec l'État. »

Et il définissait ainsi la laïcisation d'un terme qui lui convient bien mieux et qui a l'avantage de ne pas prêter à toutes sortes de malentendus :

« *Séculariser* l'école, ce n'est pas la rendre irréligieuse, ni en chasser la religion. C'est simplement rétablir l'état normal des choses, séparer les responsabilités, attribuer l'enseignement religieux aux ministres des cultes, seuls compétents pour le donner, et laisser l'enseignement laïque tout entier à l'instituteur séculier. »

Et il marquait bien sa pensée en disant qu'il s'agissait surtout d'une « délimitation de frontières ».

Il devait cependant rencontrer encore dans la haute assemblée une résistance passagère. Il ne suffisait pas à M. Jules Simon qu'on enseignât « la bonne vieille morale de nos pères », il demandait plus de précision. Convaincu qu'il faut « savoir être violent contre les tendances irréligieuses », il attaqua le projet dans la disposition qui en était le principe et fit voter un amendement qui inscrivait en tête du programme « les devoirs envers Dieu et

envers la patrie ». La loi dut retourner à la Chambre des députés et revenir encore une fois devant le Sénat. Mais, cette fois, les dispositions étaient bien changées. Chaque élection infusait un sang nouveau dans le conseil des anciens, et l'opinion publique, de plus en plus impérieuse, s'impatientait de tous ces retards. M. Jules Ferry reprocha durement aux sénateurs républicains leur indécision, et emporta de haute main le vote de la loi par la majorité considérable de 171 voix contre 105.

Nous avons énuméré, au début de cet article, les autres lois d'un caractère surtout pédagogique, qui ont été votées sous l'inspiration de M. Jules Ferry. En parler avec détails, ce serait faire l'histoire de la majeure partie des réformes scolaires qui ont été réalisées sous la troisième République. D'ailleurs, pour ces lois, de même que pour les circulaires, règlements et arrêtés, il serait moins facile d'assigner à M. Ferry la part exacte d'initiative, sinon de responsabilité, qui lui revient dans ces diverses mesures; car il avait su s'entourer de collaborateurs éminents qui n'ont pas eu un rôle passif et dont il serait injuste de méconnaître les services parfois éclatants. Ils avaient tous conservé à leur chef, même aux années de disgrâce (il faut le dire à leur

honneur), le plus vif et le plus sincère attachement. L'Université aussi ne s'était pas montrée ingrate pour celui qui l'aimait tant, qui lui avait rendu tout son prestige et une indépendance qu'elle n'avait jamais eue auparavant au même degré.

M. Jules Ferry, dans les heures les plus sombres, dut trouver une consolation à voir qu'il n'avait pas perdu sa popularité dans cette élite de la société française. Partout où il se montrait, aux réunions de maîtres ou d'étudiants, il était accueilli avec toutes les marques de l'affection et du respect. Dans cette belle année de l'Exposition, du Centenaire de 1789, à l'inauguration de la nouvelle Sorbonne, il avait été l'objet d'une ovation aussi unanime que spontanée. N'est-il pas permis d'exprimer le regret que d'autres devoirs, qu'il jugeait sans doute plus urgents, plus impérieux, l'aient détourné de ces travaux auxquels il était si bien préparé, pour lesquels il montrait tant d'aptitudes, et d'un milieu où il rencontrait tant de sympathies fidèles et dévouées, vers cette politique étrangère où l'attendaient tant d'épreuves et où il devait vérifier une fois de plus le vieux dicton que la Roche Tarpéienne est près du Capitole? Que ne lui a-t-il été donné de présider lui-même à l'application des grandes réformes dont il avait posé le principe, mais qui,

en France plus qu'en aucun autre pays, auraient eu besoin d'être dirigées avec esprit de suite et fermeté, avec cette foi imperturbable dont sa politique, dans toutes les sphères de son activité, a toujours été le vivant témoignage?

Peut-être cette pensée lui est-elle venue quelquefois lorsque, dans ses années de repos forcé, il faisait son examen de conscience et jetait un regard sur le passé, sur cette tâche qui lui était échue et qu'il avait dû abandonner à d'autres mains. Mais, du moins, à l'heure du dernier sommeil, et alors que la chance semblait de nouveau lui sourire, il put reconnaître que le souvenir de tant de services rendus n'était pas entièrement aboli; qu'une portion de son œuvre avait reçu la meilleure des consécrations, celle du temps, et qu'enfin, puisqu'une part du bien accompli par lui devait lui survivre, il n'avait pas perdu sa journée.

UNE RECTIFICATION

A PROPOS DE L'ARTICLE 7[1]

Dans notre article sur M. Jules Ferry, nous avons publié le texte de l'article 7 du projet de loi relatif à la liberté

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, n° du 15 mai 1893.

de l'Enseignement supérieur, présenté à la séance du 15 mars 1879, dans les termes suivants : « Nul n'est admis à diriger un établissement d'enseignement public ou privé de quelque ordre qu'il soit, s'il appartient à une congrégation non autorisée. » Nous ne nous étions pas aperçus que ce texte avait été précisément noté par nous comme inexact dans la brochure du Père Félix : *L'Article 7 devant la raison et le bon Sens* (Librairie catholique, 1880).

Le texte original que nous avons reproduit, dans le tirage à part de notre étude, doit être rétabli ainsi : « Nul n'est admis à participer à l'enseignement public ou libre, ni à diriger un établissement d'enseignement de quelque ordre que ce soit, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée [1]. »

La commission de la Chambre des députés, par l'organe de son rapporteur, M. Spuller, proposa cette rédaction, un peu différente de la première : « Nul n'est admis à diriger un établissement public ou privé, de quelque ordre qu'il soit, ni à y donner l'enseignement, s'il appartient à une congrégation religieuse non autorisée. »

C'est ce nouveau texte voté par la Chambre, et devenu la base de la discussion au Sénat, qui est reproduit à tort, selon nous, dans l'article « France » du *Dictionnaire de pédagogie* et aussi, ce qui s'explique mieux, par Ed. Laboulaye, dans sa brochure sur la *Liberté d'enseignement.*

M. Francisque Bouillier commet une autre erreur.

A la rédaction primitive, il ajoute ces mots : « ou à y donner l'enseignement » empruntés au rapport, sans s'apercevoir que dans le texte remanié par la commission de la Chambre, on a supprimé le commencement du texte origi-

1. Projet de loi relatif à la liberté de l'enseignement supérieur présenté au nom de M. Jules Grévy, président de la République française, par M. Jules Ferry, ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts (séance du 15 mars 1879).

nal : « Nul n'est admis à *participer à l'enseignement public ou libre* [1]. »

En somme, le texte vraiment historique de l'article 7 est celui de la distribution parlementaire du 15 mars 1879, et cependant il n'est cité exactement dans aucun des ouvrages qui seront consultés plus tard par les historiens.

1. *L'Université sous M. Ferry* (page 80).

PETITS PROBLÈMES

DE

BIBLIOGRAPHIE PÉDAGOGIQUE

C'est une question de méthode que je veux traiter. Il s'agit des règles d'interprétation et des procédés d'examen à appliquer à ces ouvrages trop nombreux dont la paternité est douteuse ou contestée. Simple (et bien petit) amateur de livres, j'ai été souvent frappé des méprises dans lesquelles tombent à leur endroit les bibliographes de profession. Le malheur est que des critiques, des historiens, d'une compétence et d'une sagacité très supérieure à celle de ces érudits, acceptent souvent de confiance leurs erreurs et les accréditent comme des vérités. J'en citerai aujourd'hui trois exemples que j'ai choisis parmi ceux qui rentrent dans le cadre d'études de cette Revue et dont l'intérêt, je pense, n'échappera à aucun de ceux qui s'occupent des

choses de l'enseignement. Pour peu qu'on attache à certains noms une autorité littéraire ou philosophique, il n'est pas indifférent de savoir si Talleyrand est bien l'auteur du *Rapport sur l'Instruction publique;* si le *Travail sur l'éducation*, publié par Cabanis, après la mort de Mirabeau, est l'œuvre du grand orateur; si le volume anonyme paru en 1763 sous ce titre: *De l'Éducation publique*, doit, ou non, être attribué à Diderot. J'insisterai plus particulièrement sur ce dernier ouvrage, qui offre le cas le plus curieux dans l'ordre d'idées où je me place; mais je dirai auparavant quelques mots des deux premiers.

I

Le *Rapport sur l'Instruction publique*, présenté à la Constituante au nom du Comité de constitution, est une œuvre considérable et qui, bien qu'un peu longue et trop métaphysique en certaines parties, a fait justement honneur, par sa magistrale ordonnance, ses vues profondes, à ceux qui l'ont conçu et à celui qui l'a rédigé. Le rapporteur officiel était Talleyrand dont la capacité ne fut jamais au-dessous d'un tel travail. Penseur, il l'était, on peut le

croire, et il écrivait admirablement. Entre toutes les pièces qu'il a signées, les plus authentiques sont incontestablement les meilleures. Néanmoins ses ennemis, et ils sont nombreux, et quelques-uns plus méchants peut-être, plus rancuniers, plus perfides qu'il n'était lui-même, lui ont disputé le mérite de la plupart des travaux qui avaient fondé sa réputation. Tout ce qui est sorti de sa plume notamment serait l'œuvre de ses secrétaires. C'est ainsi que le véritable auteur du rapport sur l'Instruction publique se trouverait être Desrenaudes, ancien vicaire de l'évêque d'Autun, et plus tard conseiller de l'Université. Cette opinion, qui à la longue devait acquérir une certaine consistance, n'avait pas (chose à noter) pris naissance au moment de la publication du Rapport ; ce n'est que plus tard et même en des termes dont la précision laisse à désirer, qu'elle est présentée en 1818 dans le livre ou plutôt le pamphlet en 3 volumes de Fabry, *Le génie de la Révolution considérée dans l'éducation :* « On assure que l'auteur (de ce Rapport) est M. Desrenaudes. Nous ignorons si cette opinion est fondée, mais nous souhaiterions d'avoir quelque motif de ne pouvoir attribuer cette pièce à l'homme d'État qui lui prêta l'autorité de son nom. » Fabry remarque d'ailleurs que Talleyrand a revendiqué cet ou-

vrage dans une pétition signée de lui, datée de Philadelphie, le 28 prairial an III, et présentée à la Convention le 15 fructidor de la même année. Parmi les titres qu'il invoquait pour obtenir la permission de rentrer en France, il cite les travaux multipliés qu'il a entrepris pour les Finances, pour l'Instruction publique. Dans ses *Mémoires*, publiés par M. de Broglie, qui ont fait si grand bruit et dont M. Aulard a cru pouvoir contester l'authenticité, nous trouvons également ce passage : « Je me chargeai aussi du Rapport du Comité de constitution sur l'Instruction publique. Pour faire ce grand travail je consultai les hommes les plus instruits et les savants les plus remarqués de cette époque où existaient M. de Lagrange, M. de Lavoisier, M. de la Place, M. Monge, M. de Condorcet, M. Vicq d'Azir, M. de la Harpe. Tous m'aidèrent. L'espèce de réputation que ce travail a acquise exigeait que je les nommasse[1]. »

M. Aulard, dans un article du *Dictionnaire de pédagogie*, déjà marqué au coin de l'admirable méthode qu'il applique à tous ses travaux historiques, ne voyait rien d'invraisemblable à ce que « ces pages si pleines d'idées et si négligées de forme, fussent l'œuvre d'un homme qui se piquait

1. T. I, p. 134-135.

de rester grand seigneur en tout[1] ». En tous cas, Desrenaudes, bien que brouillé plus tard avec son ancien évêque, n'a jamais, à notre connaissance, réclamé la paternité de ce Rapport, et des biographes, comme Desessarts ou Rabbe, ne font aucune allusion au bruit médisant relaté par Fabry.

Cependant, comme dit le proverbe, il ne faut jurer de rien, et ce passage d'un écrivain *bien averti* qui vient de nous tomber sous les yeux, est fait pour réveiller tous nos doutes. Voici ce que nous lisons dans le tome I (p. 434-435), des œuvres de Vincent Arnault de l'Institut, et ancien secrétaire général de l'Université impériale : « Sa signature (celle de Talleyrand) n'est qu'une faible garantie pour quiconque est un peu au courant de ses habitudes. Ne se trouve-t-elle pas au bas de quantité de travaux soit sacrés, soit profanes, soit théologiques, soit diplomatiques, tels que mandements, monitoires, textes, rapports, voire certains rapports sur l'organisation de l'Instruction publique, lesquels ne sont pas plus sortis de la plume de Son Altesse que le texte de certain contrat de mariage, au bas du-

1. M. G. Compayré, dans son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, dit au contraire au sujet de ce travail : « On a prétendu, non sans vraisemblance, que le rapport de Talleyrand avait été rédigé par son ancien grand vicaire d'Autun, l'abbé Desrenaudes. »

quel sa signature se trouve aussi. A défaut de feu Chamfort, l'abbé Desrenaudes qui n'est pas mort et tel homme qui vit encore, pourraient nous donner sur tout cela d'utiles éclaircissements, mais le premier est discret comme un confesseur, et quant au second, qui sait tout le prix d'un secret, il n'est pas aisé de le faire parler si l'on n'est pas riche. »

Chamfort ou Desrenaudes, en ce qui concerne le Rapport sur l'Instruction publique, nous pencherions plutôt pour le premier. Cet Arnault n'est pas le premier venu, et c'est une autorité trop peu consultée pour tout ce qui touche aux *Origines de l'Université impériale*. A ceux que la question intéresse nous recommandons le projet présenté au Premier Consul par Arnault, alors chef de division de l'Instruction publique au ministère de l'Intérieur, sous ce titre : *De l'administration des établissements d'Instruction publique et de la réorganisation de l'Enseignement* (an IX, 1801). Quoi qu'il en soit, le spirituel journaliste ne nous donne pas encore une solution précise du petit problème que nous nous sommes posé à propos du Rapport de Talleyrand. D'autant plus que dans une autre partie de ses œuvres, son volume de *Mélanges*, qui renferme, avec le projet adressé au Consul, une série de discours très intéressants sur l'Instruction publique, nous

trouvons, en tête de ces documents, une note fort curieuse où je lis ce passage relatif au Rapport de Talleyrand : « Ce travail excellent à la confection duquel contribuèrent les têtes les plus fortes et les hommes les plus expérimentés... Rien de plus vaste, rien de mieux conçu que ce plan... Excellent même par le style, le Rapport dans lequel il est exposé est écrit avec une admirable clarté. On conçoit en le lisant la grande réputation qu'il a faite au prélat qui dans cette circonstance a prêté sa voix, *vox clamantis*, à la Commission [1]. »

En somme cette assertion est assez conforme à la version de Talleyrand, dans ses *Mémoires*. Dans le doute et à défaut de preuves contraires, ne vaut-il pas mieux, avec tous les contemporains, laisser à Talleyrand la part très vraisemblable qu'il revendique lui-même dans ce travail? N'est-il pas préférable de l'en croire en cette circonstance plutôt que l'éminent éditeur des *Mémoires* qui, par une trahison ou une étourderie singulière, dans une note contredite par le texte même, attribue positivement, mais sans autres preuves, à Desrenaudes, la rédaction du *Rapport?*

1. ARNAULT, *Mélanges*, chez Bossange. Paris, 1827.

II

Le *Travail sur l'Éducation*, trouvé dans les papiers de Mirabeau et publié après sa mort, ne paraît pas avoir fait, au moment où il parut, grande impression. Cette œuvre cependant, d'une belle allure, signée d'un nom, sinon le plus grand, du moins le plus populaire peut-être du temps, au lendemain d'une pompe funèbre où avait éclaté la douleur de la nation et sur une question qui préoccupait alors l'opinion, réunissait, semble-t-il, toutes les conditions propres à frapper fortement le public. L'écrit posthume fut-il effacé par le travail nouveau du Comité de Constitution, aux proportions plus vastes, plus imposantes, et que la Constituante devait mettre, avant sa séparation, à l'ordre du jour de ses séances? Cette discussiou aurait dû, au contraire, appeler l'attention sur une œuvre importante aussi, et qui renfermait, sur plus d'un point, des vues analogues. Il est vrai que le constituant, l'archiviste Camus, dans une de ses notes sur les travaux de l'Assemblée nationale, nous dit que « l'Assemblée venait de terminer sa session, lorsque M. Cabanis publia le *Travail sur l'Éducation publique*, trouvé dans les papiers de Mirabeau l'Aîné ». Mais

comme nous le verrons et si invraisemblable que cela puisse paraître, Camus se trompe et ne peut que tromper avec lui ceux qui seraient tentés de suivre son autorité.

Faut-il donc penser que cet écrit a passé assez inaperçu parce que l'opinion l'attribuait, dès l'origine, non pas à son auteur prétendu, Mirabeau, mais à son éditeur, Cabanis, esprit distingué sans doute, mais de moindre volée et plus connu des cercles que du grand public ? Ceci nous amène à discuter les titres de paternité invoqués en faveur de diverses personnalités, à propos de cette œuvre dont M. Louis Liard a dit, avec une sage réserve, qu'elle est d'une « authenticité douteuse [1] ».

C'est, à notre connaissance, M. Guillaume, homme bien informé s'il en fut sur les choses de l'éducation sous la Révolution, qui a consacré à cette question l'examen le plus étendu dans son article, *Mirabeau,* du Dictionnaire de Pédagogie. Mais il faut bien avouer que le savant publiciste n'a pas fait faire un grand pas à la question.

Comme nous l'avons dit en effet, avant que cette étude ait paru, on hésitait entre deux noms seulement : Mirabeau ou Cabanis.

1. Liard, *L'enseignement supérieur en France.* Colin, éditeur, t. I, p. 128.

A l'appui de la seconde opinion on pouvait citer le propre témoignage de M. Lucas de Montigny, le fils adoptif de Mirabeau (dans le tome VIII, p. 357, des Mémoires) : « On a essayé de lui attribuer (à Mirabeau) un travail sur l'Instruction publique trouvé dans ses papiers, et imprimé en 1791 par Cabanis; mais personne n'a jamais douté que ce ne fût l'ouvrage de l'éditeur lui-même, qui est partout reconnaissable par ses idées républicaines, par sa métaphysique un peu subtile parfois et qui n'a pris nulle part la moindre peine pour déguiser les formes de son propre style et pour imiter la manière bien moins correcte, bien moins élégante de l'orateur homme d'État. Cette considération, le témoignage unanime des amis et collaborateurs de Mirabeau, et notre conviction, d'accord avec celle du public, nous déterminent à ne rien ajouter à cette simple mention de l'ouvrage, composé de quatre discours et d'autant de projets de loi qui, malgré un mérite fort recommandable, n'auraient certainement été ni adoptés par Mirabeau, ni acceptés par l'Assemblée nationale. »

Nous apprécierons plus bas la valeur de ces assertions : il faut ajouter que les éditeurs de Cabanis revendiquent également pour lui la paternité de cet écrit. Nous lisons, en effet, dans le tome II

de ses œuvres complètes (Paris, Bossange et Firmin Didot, 1823), page 363 : « Travail sur l'Éducation politique trouvé dans les papiers de Mirabeau, *fait et publié* par Cabanis. » Malheureusement cette attribution n'est appuyée par aucun commentaire justificatif et la notice biographique et bibliographique qui devait accompagner l'édition n'a jamais paru.

Les termes dans lesquels Camus, dans sa notice précitée sur les principaux décrets rendus par l'Assemblée nationale Constituante[1], mentionne la publication, font présumer aussi qu'il l'attribue à Cabanis.

Le témoignage de Cabanis serait sans doute presque décisif en la matière, mais l'avertissement qu'il place en tête de volume, loin de dissiper les doutes, ne fait que les accroître. « Ces discours, dit-il, sont tels qu'ils existent dans le portefeuille de Mirabeau; l'on respecte ici scrupuleusement jusqu'aux taches qu'il y reconnaissait lui-même et qu'il se proposait d'en faire disparaître. Les corrections dont il les jugeait susceptibles, portent, il est

1. M. Guillaume a publié la partie de cette notice relative à la *Constituante* sur l'Instruction publique, les Sciences et les Beaux-arts, dans « les Procès-verbaux du comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative ». Paris, Imprimerie nationale, 1789. Introduction, A, VII.

vrai, plutôt sur certains détails et sur les formes de rédaction que sur les vues générales; mais elles auraient sans doute donné plus de poids à ses principes, plus d'éclat à ses idées, peut-être même une force nouvelle à l'ensemble de son travail. Il voulait se retirer pendant quelques jours à la campagne, afin de préparer et d'achever ces corrections dans le recueillement et la solitude. Hélas! c'est au moment même où il allait y rêver dans les riantes promenades de sa maison d'Argenteuil, qu'une mort précoce l'a tout à coup enlevé à la chose publique et à ses amis. »

Et en note, Cabanis ajoute : « Tant qu'un orateur n'a pas prononcé un discours, ou qu'un écrivain n'a pas publié un ouvrage, il serait injuste d'imputer à l'un ou à l'autre les fautes et surtout les erreurs que le discours ou l'ouvrage contient. Cette considération, très équitable en général, l'est peut-être encore plus à l'égard de Mirabeau, qui se servait souvent des idées d'autrui, mais qui les remaniait et les perfectionnait presque toujours et qui ne pouvait être censé les avoir adoptées que lorsqu'il les livrait lui-même au public, sous son propre nom, soit à la tribune, soit par la voix de la presse. »

Il faut croire que ces termes sont ambigus,

puisque, selon M. Guillaume, ils donnent à entendre que le travail n'est pas de Mirabeau, tandis que M. Albert Duruy, dans son pamphlet sur *l'Instruction publique et la Révolution*, avec le ton affirmatif et tranchant qui lui est habituel, déclare que « le témoignage de Cabanis lui suffit pleinement » pour démontrer que le document est de Mirabeau.

Il faut se défier de l'esprit de parti. M. Albert Duruy avait sans doute ses raisons pour placer sous le patronage du grand orateur certaines idées sur le rôle de l'État en matière d'éducation. D'autre part, certains arguments invoqués en sens contraire par Lucas de Montigny, nous semblent absolument contestables. Nous ne voyons pas éclater du tout ces idées républicaines, surtout dans « le Discours sur l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne ». — « Ce discours, remarque en note Cabanis, est écrit depuis plus de huit mois, on n'en a rien retranché, pas même ce qui peut paraître le plus hors de propos dans la circonstance actuelle. » Il semble que si le discours était l'œuvre de Cabanis, rien ne l'empêchait de faire ces retouches opportunes. Lucas de Montigny ne reconnaît pas dans la publication de Cabanis la manière incorrecte de Mirabeau ; Cabanis, au contraire, remarque au bas du premier discours « qu'il est formé de notes écri-

tes d'abord presque au hasard et seulement pour servir de matériaux. Il se ressent un peu de cette première composition ; c'est le moins soigné quant au style et celui qui avait le plus besoin d'être retouché. »

Mais Cabanis n'avait-il pas fait déjà des retouches à ce discours? Sans aucun doute, et nous le prouverons. N'en avait-il pas fait également aux autres, ce qui détruirait l'argumentation de Montigny?

Un contemporain, un collègue, ami de Mirabeau, comme l'était Cabanis lui-même, qui avait prononcé solennellement son éloge funèbre, Cerutti, semble l'indiquer dans un article (n° 47, deuxième année de la *Feuille villageoise*) : « Le livre de Mirabeau est une clarté nouvelle qui sort de sa cendre. M. Cabanis qui le publie nous associe en quelque sorte à l'héritage du grand homme qui l'estima assez pour lui léguer les fruits de son talent. M. Cabanis était en état par les siens de donner à cette production sa dernière maturité. »

Ces quelques lignes nous paraissent un document très précieux. D'abord elles sont écrites par un témoin bien informé. Ensuite elles disent nettement « le livre de Mirabeau ». De plus, elles appellent l'attention sur ce fait que Cabanis a hérité des œuvres, des œuvres propres de Mira-

beau, « des fruits de son talent », est-il dit. Donc on ne doit pas conclure de la qualité d'éditeur à celle d'auteur. C'est même l'hypothèse contraire qui se présenterait plutôt. Enfin Lucas de Montigny exagère assurément quand il dit que, du témoignage unanime des contemporains et amis de Mirabeau, ce dernier n'est pas l'auteur du *Travail sur l'Éducation*.

Nous avons cité la fin de l'article; lisons maintenant le commencement, il nous fait retomber dans nos perplexités : « M. de Mirabeau, ardent à traiter les grands objets, habile à saisir les grandes idées et heureux dans les grands résultats qu'il en savait déduire, avait recueilli, développé, lié ensemble et arrangé en décrets distincts tout ce qui avait été proposé de plus utile et de plus neuf en fait d'éducation publique. Son génie transforme et façonne tellement les pensées qu'il emprunte, qu'il semble semer alors qu'il ne fait que recueillir. Nous dirons néanmoins que nous avons été frappé des beautés dont étincelle son discours sur les fêtes nationales. Philosophie, éloquence, sensibilité, grâces et mouvements, tout rend ce discours digne d'être lu et relu dans les cités et les campagnes. »

Ici nous retrouvons des insinuations à peu près semblables à celles de Cabanis, dans son avertis-

sement; mais une forte nuance les distingue, car Cabanis semble indiquer que Mirabeau se proposait d'utiliser le travail de son ou de ses collaborateurs, mais qu'il n'a pas eu le temps de le faire, tandis que Cerutti, surtout si on prend l'article dans son ensemble, paraît bien constater que les discours sont de Mirabeau, mais qu'il s'est servi pour les composer des travaux d'autrui. Et encore ne ressort-il pas de ses paroles, s'il est question d'écrits rédigés exprès en vue de ces discours, ou d'une façon plus générale, de toutes les publications, livres, brochures, mémoires de toute sorte qui ont paru sur l'Éducation dans ces dernières années. Il ne faut pas oublier que Cerutti avait lui-même ses idées sur l'Éducation et qu'il a pu être, aussi bien que Cabanis, en cette matière, un collaborateur de Mirabeau.

L'article de Cerutti a encore un autre intérêt. M. Guillaume, dans sa curieuse étude à laquelle il faut toujours revenir, remarque qu'il serait intéressant de préciser d'une manière exacte le moment où la publication de Cabanis fut faite et d'apprendre si elle a précédé ou suivi la lecture du Rapport de Talleyrand à l'Assemblée constituante. Divers indices lui faisaient placer cette date soit en août, soit en septembre, c'est-à-dire avant, pendant ou

après la lecture du Rapport. Nous pouvons aujourd'hui répondre au désir de M. Guillaume. Comme le n° 47 de la deuxième année, de la *Feuille villageoise*, où il est rendu compte du *Travail sur l'Éducation*, a paru le jeudi 18 août 1791, il en résulte que cette publication est antérieure à la lecture du Rapport de Talleyrand qui a eu lieu du 10 au 19 septembre. Et c'est ce qui infirme de la façon la plus positive l'assertion de l'archiviste Camus d'après qui l'Assemblée avait terminé sa session, lorsque Cabanis publia les discours trouvés dans les papiers de Mirabeau. Et cependant Camus avait pris une part active aux débats sur le Rapport de Talleyrand.

Tous les témoignages que nous avons cités ne mentionnent, en 1791, qu'une seule édition du *Travail sur l'Éducation*, celle de Cabanis. Cependant nos recherches personnelles nous permettent d'affirmer que cette édition n'est pas la seule et, selon toutes les probabilités, qu'elle n'est pas la première. Nous avons dans les mains une brochure qui a pour titre : « Discours de Monsieur Mirabeau l'Aîné sur l'Éducation nationale », à Paris, de l'Imprimerie de la Veuve Lejay, rue Saint-Honoré, hôtel d'Auvergne, n° 100, à côté du passage des Tuileries, 1791. Cette brochure ne renferme que le premier des quatre discours publiés par Ca-

banis, dont le nom n'est pas prononcé, et avec ce titre: « Instruction publique ou de l'Organisation du corps enseignant. » Il est précédé du court *avertissement* qui suit :

« M. Mirabeau a laissé dans mes mains plusieurs manuscrits.

« Je me hâte de donner celui-ci au public, je sais qu'il en est attendu avec impatience, je sais encore que l'Assemblée nationale est à la veille de discuter un plan d'Éducation nationale et je pense qu'on lira avec intérêt les idées premières de M. Mirabeau sur cet objet important.

« Veuve Lejay. »

On remarquera ces termes : « le manuscrit est attendu avec impatience », ce qui indique bien qu'il s'agit ici d'une première édition. L'Assemblée nationale est à la veille de discuter un plan d'Éducation nationale », ce qui prouve une fois de plus que le travail de Mirabeau, ou du moins la partie principale, a paru avant le Rapport de Talleyrand; d'autre part ces mots : « les idées premières de Mirabeau » peuvent sembler singuliers, si on les examine de trop près; ils sont sans doute ici (dans l'acception usitée alors) synonymes

d'*idées principales*. Toujours est-il que l'édition publiée par la veuve Lejay diffère par un certain nombre de variantes, quelquefois assez importantes, de celle publiée par Cabanis. Nous en notons ici quelques exemples :

Page 6 de l'édit. Cabanis : Pour tout reconstruire il allait tout *démolir*.

Édit. Lejay, p. 2, tout *désorganiser*.

Édit. Cabanis, p. 61. Ce concert d'approbation et d'éloges, qui vous a constamment soutenus dans vos travaux, prouvent assez que les principes dont vous êtes partis sont à la fois les plus solides et les plus féconds.

Édit. Lejay, p. 2. Ce concert de louanges qui vous sont offertes sur des tons différents, vous prouverait, si d'ailleurs vous n'en aviez la conscience intime, que les principes, etc.

Édit. Cabanis, p. 8. C'est vous qui après avoir créé la plus imposante de toutes les organisations politiques.

Édit. Lejay, p. 4. C'est vous qui après avoir créé, l'on peut le dire sans être accusé de flatterie, la moins imparfaite de toutes les organisations politiques.

Édit. Cabanis, p. 8. Dans l'esclavage, l'homme ne peut avoir ni lumières, ni vertus, mais tant

que la cruelle nécessité l'y retient, il n'a besoin ni des unes ni des autres.

Édit. Lejay, p. 5. Dans l'esclavage l'homme ne peut avoir ni lumières ni vertus. Mais il n'a besoin ni des unes ni des autres.

Ce sont là de ces petits changements que Cabanis appellerait « corrections de détails ». En voici un autre qui porte sur « les formes de rédaction ».

Dans l'édition Lejay après ces mots : « C'est d'une bonne éducation publique seulement que vous devez attendre ce complément de régénération qui fondera le bonheur du peuple sur ses vertus et ses vertus sur ses lumières », l'auteur ajoute tout un développement qui commence ainsi : « Mais une vue aussi générale bien déterminée, il reste encore des doutes sur les mesures qu'elle exige. Chargés de tout réformer est-ce à vous d'opérer par vous-mêmes toutes les réformes, etc. »

Dans l'édition Cabanis tout ce passage est transposé et rattaché à des considérations sur l'intervention de l'Assemblée dans les *plans et les méthodes d'enseignement*. Il perd ainsi son caractère général et sa portée se restreint singulièrement.

Autre changement qui porte sur le fond :

Édit. Cabanis, p. 15. Si les Académies continuaient à dépendre *immédiatement* du pouvoir

exécutif, il est clair qu'il disposerait à son gré des membres dont elles seraient composées.

Édit. Lejay, p. 16. Il manque le mot *immédiatement*.

Et un peu plus bas, Éd. Lejay, p. 16. S'il était chargé (le pouvoir exécutif) d'organiser et de surveiller les écoles publiques, l'éducation et l'enseignement y seraient subordonnés à ses vues, ou plutôt à celles de ses ministres, lesquelles ne sont pas toujours conformes aux intérêts du peuple.

Éd. Cabanis, p. 15. A celles de ses ministres, lesquelles (nous en avons assez de preuves) ne sont pas toujours conformes, etc.

Voici un changement plus significatif encore :

Éd. Cabanis, p. 23. Ce que l'Assemblée ne peut se dispenser de régler elle-même, *c'est donc l'organisation de l'Enseignement public en général; c'est à elle de constituer les écoles qni seront entretenues ou encouragées aux frais de la patrie, de déterminer le genre d'instruction que les élèves doivent y recevoir, d'indiquer l'esprit dans lequel on doit enseigner*, etc. Mais serait-il hors de propos qu'elle examinât en même temps si les écoles de théologie sont véritablement utiles à l'éducation des prêtres, qui doivent être, à l'avenir, bien plus des moralistes que des

casuistes, si tout ce qu'ils y apprennent ne s'apprendrait pas mieux sans elles...

Ed. Lejay, p. 24. Mais ce que l'Assemblée ne peut se dispenser de régler elle-même, *c'est l'organisation des corps destinés à l'enseignement public ou le dessin général de l'édifice, laissant à l'industrie particulière habilement excitée les distributions et les ornements de détail.* N'est-ce pas encore à elle à déterminer si le public entretiendra dorénavant, à ses frais, des professeurs de théologie et si l'homme qui veut se donner l'éducation de prêtre, dont il espère un jour recueillir les fruits, ne sera pas tenu d'en faire les avances?

On voit que la version Cabanis va beaucoup plus loin que la version Lejay dans le sens d'une *éducation nationale. L'industrie particulière* y est moins favorisée. En outre, plusieurs dispositions du Projet de décret qui suit le discours, sont accompagnées, dans l'édition Cabanis, de notes qui manquent dans l'édition Lejay.

Remarquons aussi que l'esprit du travail remanié par Cabanis est plus d'accord que l'autre avec le système général du Rapport de Talleyrand.

Les retouches que nous venons de signaler ne sont pas les seules; un grand nombre sont de pure forme. On a dit que Cabanis était l'auteur du tra-

vail parce qu'il y est beaucoup question de médecine; nous avons remarqué que le discours remanié renferme sur ce point des corrections aussi importantes que sur les autres chapitres, et d'ailleurs ces vues n'ont rien de très original; on les retrouve dans tous les projets de réforme du temps, elles étaient unanimement réclamées alors par tous les praticiens éclairés.

Nous disions tout à l'heure que l'article de M. Guillaume, au lieu de simplifier la question, l'avait plutôt compliquée. En effet, aux deux hypothèses opposées qui attribuent ce travail soit à Cabanis soit à Mirabeau, il en a ajouté une troisième. Selon lui, l'auteur de cet écrit pourrait bien être un certain Reybaz, envoyé de la République de Genève auprès de la République française en 1793, et qui fut un des collaborateurs les plus actifs de Mirabeau pour lequel il a composé notamment le « Discours sur l'égalité des successions » dont Talleyrand a donné lecture à l'Assemblée constituante. Une lettre de Mirabeau, en date du 5 octobre 1790, invite Reybaz, dans les termes les plus pressants et les plus chaleureux, à se charger d'un travail sur l'éducation :

« Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'importance de ce travail, complément de tous nos autres travaux, ancre de la Révolution,

si je puis parler ainsi, et après la liberté de la Presse, seul palladium de la liberté publique? Que vous dirai-je que vous ne sachiez mieux que moi sur l'incommensurable avantage et tout à fait nouveau dans l'histoire des hommes, d'une éducation nationale formée d'après la conception d'une seule tête et non d'après le choc des hasards et la lente mais monstrueuse et inextirpable accumulation de tous les préjugés de la fausse science mille fois plus funeste que l'ignorance. Allons, mon cher Monsieur, laissez-vous séduire par l'espoir d'un si grand bienfait, laissez-vous amorcer par le charme de vos propres idées. Vous savez bien que la France ne peut devoir un code d'éducation nationale qu'à un penseur inoccupé aux affaires publiques. Le recueillement et la méditation nous sont entièrement ravis, il nous est devenu presque impossible d'organiser un grand travail, lors même que nous en aurions des matériaux préparés. Venez à notre aide, faites-le pour moi, faites-le pour la Révolution, faites-le pour la grande famille, dont vous êtes un des membres les plus éclairés, et je ne connais rien que vous n'ayez le droit de me demander en échange, rien que je ne tienne à faveur de m'entendre demander, rien que je ne tente indépendamment de mon tribut personnel, pour que ce

service soit aussi utile à vous et aux vôtres, qu'il doit l'être à la régénération de la France et de l'Europe. *Vale et me ama.* »

Il résulte de cette lettre que Reybaz avait résisté à une première invitation de Mirabeau. M. Guillaume estime qu'il ne dut pas rester insensible à cet appel nouveau et si flatteur. Mais il est permis de se demander si les discours que nous possédons répondent bien au programme tracé par Mirabeau. Dans cette hypothèse d'ailleurs, que deviennent tous les arguments qui militent en faveur de Cabanis ? A bien réfléchir, la lettre du grand orateur est plutôt favorable à l'éditeur des quatre discours. Mirabeau préconise hautement l'idée d'une éducation nationale plus fortement constituée que les discours ne semblent le proposer. Faut-il croire que Mirabeau demandait une nouvelle étude à Reybaz, parce qu'il n'était pas satisfait du travail de Cabanis? Les termes mêmes de la préface de ces discours autoriseraient assez cette supposition. Mais Mirabeau lui-même n'a-t-il pas toujours été un adversaire de l'intervention de l'État, un défenseur ardent de la liberté, de la liberté dans le sens le plus large! Que de raisons de douter! En tout cas, M. Guillaume est-il fondé à dire (Introduction aux procès-verbaux du Comité de l'Assemblée légis-

lative) : « J'ai établi que ces discours ne sont pas l'œuvre de Mirabeau. » Pourquoi ne pas attribuer à Mirabeau, aussi bien qu'à Reybaz ou à Cabanis, cette œuvre qui a grand air, surtout dans sa première partie, et où on reconnaîtrait volontiers la griffe du lion? D'ailleurs qui prouve que ce premier discours *sur le corps enseignant*, qui forme un tout bien complet, soit de la même main que les trois autres sur *les fêtes publiques, civiles et militaires*, sur *l'établissement d'un lycée national*[1], sur *l'éducation de l'héritier présomptif de la couronne et sur la nécessité d'organiser le pouvoir exécutif?* Talleyrand semble bien attribuer à Cabanis le discours sur les fêtes publiques, dans une note de son Rapport qui a passé inaperçue : « Ceux qui désireront des développements pleins d'intérêt (sur ces fêtes) pourront lire MM. Barthélemi, Paw *et* Cabanis. »

Voilà bien des hypothèses dont aucune n'est absolument concluante. Nous avons voulu mettre sous les yeux du public toutes les pièces du procès sans pouvoir prononcer nous-même un jugement définitif.

1. Il y a dans le discours *sur l'Établissement d'un lycée national* beaucoup d'idées semblables à celles qui sont développées dans le discours *sur le Corps enseignant*. De plus, il est déjà question des fêtes nationales à la fin de ce premier discours.

Quoi qu'il en soit, et alors même que l'on désignerait Cabanis, ou tout autre, comme le rédacteur du *Travail sur l'Éducation*, il resterait à se demander si Mirabeau n'en a pas été, de toutes façons, l'inspirateur, si les idées qui y sont développées ne sont pas les siennes. Au fond c'est la question principale. Il n'est pas besoin d'être très familier avec l'œuvre de Mirabeau antérieure à la Révolution, pour y retrouver la plupart de ses idées et, en particulier, ce principe de *liberté* qui est l'âme de ses écrits et qui les anime d'un souffle généreux et puissant? Nous ne voulons pas abuser des citations et prolonger indéfiniment cette étude par des rapprochements trop nombreux, mais nous renvoyons notamment le lecteur à ce livre sur la *Monarchie prussienne*, dont M. Rousse faisait tout récemment encore un si juste et si magnifique éloge.

Le mot de liberté, liberté de l'Enseignement, liberté de la Presse, liberté du Commerce, y est écrit à toutes les pages et presque à chaque ligne. Et en relisant les discours publiés par Cabanis dans l'exemplaire d'Édouard Laboulaye, qui y rencontra sans nul doute un bienfaisant appui pour ces convictions libérales dont il a été toute sa vie l'apôtre fidèle et passionné, nous nous disions que dans ces questions d'authenticité, il ne faut

pas s'attacher exclusivement aux arguments de forme et aux autorités purement bibliographiques qui, comme celles de l'archiviste Camus, peuvent être trompeuses alors même qu'elles paraissent le plus sûres, mais qu'il est indispensable d'examiner le fond des idées, de voir si elles se trouvent d'accord avec les principes bien connus de l'auteur présumé et exprimées dans des ouvrages bien à lui, et nous avons réservé spécialement ce procédé d'interprétation pour l'ouvrage anonyme très intéressant et trop peu connu dont il va être question. Lorsque Talleyrand lisait à l'Assemblée nationale, au milieu d'une profonde émotion, le 2 avril 1791, une heure après la mort de Mirabeau, ce discours sur « l'Égalité des partages dans les successions en ligne directe » rédigé, paraît-il, par Reybaz, il pouvait dire sans mentir à l'histoire, dans son langage diplomatique mais au fond sincère, que le grand défunt était l'auteur de ce travail; que c'était son dernier ouvrage qu'il apportait à l'Assemblée, puisque « ce débris précieux arraché à l'immense proie que la mort venait de saisir » était l'*opinion écrite* de Mirabeau.

III

En 1763, c'est-à-dire à une époque où toutes les questions scolaires étaient à l'ordre du jour, paraissait un volume in-12 sans nom d'auteur, sous le titre : *De l'Éducation publique*. L'opinion fut unanime à désigner Diderot comme l'auteur de ce livre.

La *France littéraire* de 1769 adopte cette attribution.

Un biographe du temps, Desessarts (dans les *Trois siècles littéraires de la France*), mentionne, parmi les écrits de Diderot, « cette brochure qu'on distingua parmi celles que l'apparition de l'*Émile* et la destruction des Jésuites firent éclore ».

Un autre contemporain très compétent, très versé dans la connaissance des ouvrages d'enseignement, auteur lui-même de divers traités sur l'Éducation, Borrelli, dans son *Journal de l'Instruction publique*, paru en 1793, dès le premier numéro et à la première page de son recueil, commence l'examen de cet ouvrage auquel il consacre sept articles consécutifs. « Diderot, dit-il, a fait peu d'ouvrages plus estimables que celui qui a

pour titre : *De l'Éducation publique*. La plupart des plans qui y sont tracés ne conviennent plus sans doute au nouveau régime établi en France, mais il est rempli d'excellents principes, et, sous cet aspect, il ne peut être trop médité par nos législateurs, dans un moment où ils vont s'occuper de l'organisation des écoles nationales. »

L'*Essai d'Éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse*, de Messire Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, a été publié en 1763, c'est-à-dire la même année que l'ouvrage anonyme sur l'*Éducation publique*.

Nous lisons dans le *post-scriptum* (p. 150 et suiv.) : « Après avoir achevé ce mémoire, il m'est tombé entre les mains une brochure intitulée : *De l'Éducation publique*. Je me suis rencontré dans le point important, qui est la fixation des objets d'études, avec un homme qui paraît avoir des connaissances étendues dans l'encyclopédie des sciences et qui sait tirer des lignes de communication de l'une à l'autre.

« Ma première idée a été de supprimer mon mémoire comme devenant peut-être inutile. Ce n'est pas la peine de faire lire deux fois les mêmes choses ; mais comme je me trouve d'un avis différent de cet auteur sur la qualité des maîtres et sur

des détails essentiels, on m'a conseillé de donner cet ouvrage au public...

« Je crois, au surplus, que notre plan est bon, et qu'il peut être utile; je dis notre plan, car il est à peu près le même, nous ne différons que dans l'exécution et en ce que cet auteur exclut les séculiers que je voudrais, et qu'il admet beaucoup d'écoles que je ne voudrais pas... »

Il semblerait d'après ces citations que, si la paternité d'un livre anonyme est solidement établie, c'est bien celle de notre ouvrage. Cependant les critiques d'aujourd'hui ne s'occupent plus guère de ce petit écrit. M. Compayré, dans son importante Histoire des doctrines de l'Éducation en France, ne lui consacre qu'une mention dédaigneuse. Quelle est la cause de ce revirement subit? Elle est très simple : Un bibliographe bien connu, Barbier, dans son Dictionnaire des anonymes, a prétendu que le livre attribué à Diderot n'était pas de lui. « La moitié de cet ouvrage, disait-il en 1806, paraît écrite par un philosophe et l'autre moitié par un janséniste[1]. » Plus tard il relevait dans un exemplaire une note manuscrite qui le donnait à J. B. L.

1. Barbier ajoute cette réflexion (omise dans l'édition Assezat-Tourneux) : « C'est sans doute ce qui a empêché Naigeon de l'insérer dans la collection des œuvres de Diderot. Je serais porté à

Crévier et il ajoutait : « Le caractère connu de ce professeur rend cette note très vraisemblable. »

Nous relevons cette courte mention dans le tome XX des Œuvres complètes de Diderot publiées en 1877 chez Garnier, par L. Assezat et Maurice Tourneux, page 99, à l'article *Écrits apocryphes*, cinq lignes dans une édition où l'on s'est efforcé de réunir les moindres écrits, inconnus ou inédits, échappés à la plume de Diderot, et c'est tout! Les savants éditeurs, dont il n'est pas besoin de faire l'éloge, n'ont pas jugé utile de soumettre la question à un nouvel examen. Ils ont accepté purement et simplement l'arrêt du bibliographe Barbier.

Un si bon exemple devait être suivi par les écrivains les plus compétents sur les choses d'éducation.

Dans le Dictionnaire de pédagogie, publié par M. Buisson (t. I, 1887), nous trouvons à l'article « Bibliographie », année 1762, la mention suivante :

« *De l'Éducation publique*, in-12, 236 pages, attribué à tort à Diderot. Cet ouvrage est probablement de Crévier [1].

croire que celui-ci l'a rédigé sur des notes qui lui ont été fournies par un disciple de Port-Royal. » (BARBIER, *Dict. des anonymes*, t. I, 1822. Paris, Barrois aîné.)

1. Le *Dictionnaire de pédagogie* a déjà rendu et rend encore de grands services. Mais, une publication aussi vaste, où se trouvaient

Dans son *Histoire critique des doctrines de l'Éducation en France*, Hachette, 1879, t. II, p. 196, M. Compayré écrit :

« Il est reconnu aujourd'hui qu'on doit attribuer non à Diderot mais à Crévier un ouvrage anonyme publié en 1763, à Amsterdam, sous le titre *De l'Éducation publique*. Crévier, continuateur estimable de Rollin, dont il était l'élève, ne mérite guère de souvenir que pour avoir écrit l'*Histoire de l'Université de Paris* en abrégeant l'ouvrage de Du Boulay. »

Ce pauvre Crévier, le voilà exécuté en effigie à propos d'un livre qu'il n'a peut-être jamais commis! On a remarqué, en effet, l'argument qui a déterminé Barbier et qui a paru suffisant, après lui, aux derniers éditeurs de Diderot, au rédacteur du *Dictionnaire de pédagogie*, à M. Compayré, c'est la note manuscrite qui attribue l'ouvrage à Crévier; je ne sais qui me disait qu'il avait entre les mains une édition de la *Henriade*, avec une note qui l'attribuait à Jean-Jacques.

On voit du reste la progression; Barbier émet

étudiées, au point de vue historique et critique, une foule de questions peu connues jusqu'à ce jour, ne pouvait éviter nombre d'imperfections qu'elle aide elle-même à découvrir. Aujourd'hui, l'ouvrage a déjà vieilli; il n'est plus tout à fait au point; on souhaite une nouvelle édition, abrégée, d'un format plus commode et moins dispendieux, comme il en existe, sur le même sujet, dans plusieurs autres pays.

une hypothèse; les éditeurs de Diderot la reproduisent et l'adoptent sans commentaires; le rédacteur du *Dictionnaire de pédagogie* écarte Diderot et admet l'attribution de Crévier comme probable. Enfin M. Compayré n'a plus de doutes, « il est reconnu aujourd'hui que l'ouvrage anonyme de 1763 n'est pas de Diderot et qu'il est de Crévier ». A quoi bon étudier le livre d'un homme qui mérite à peine un souvenir!

Ce qui est en effet très surprenant, c'est qu'il ne soit venu à l'idée de personne après Barbier de prendre en main cette petite brochure et de la parcourir des yeux, ne fût-ce qu'un moment.

Barbier, lui, a consulté le volume, cela est certain, le jugement assez spirituel qu'il en porte, le prouve. Il est évident qu'il y a trouvé des idées qu'il est difficile d'attribuer à Diderot, comme celle, par exemple, de confier l'enseignement des collèges à des célibataires, et, par suite, à des prêtres; cependant cette solution, à une époque où l'on enveloppait dans une même réprobation méprisante l'Université et les congrégations religieuses, est assez souvent préconisée dans les ouvrages du XVIIIe siècle par des esprits très libéraux. Mais encore une fois Diderot, l'athée, le matérialiste Diderot devait être d'un avis différent. On con-

çoit que Barbier, en lisant ces passages et d'autres encore, ait conçu des doutes. Si Diderot a collaboré à cet ouvrage, il n'en était sans doute pas le seul auteur. Un passage de Grimm (*Correspondance littéraire*, édit. Maurice Tourneux, tome V, p. 259) était bien fait pour autoriser cette supposition.

« Depuis la chute des jésuites (écrit-il à la date du 15 avril 1763), et le livre inutile de Jean-Jacques Rousseau intitulé *Émile*, on n'a cessé d'écrire sur l'Éducation et il nous manque encore un ouvrage passable. Celui qui porte pour titre : *De l'Éducation publique* a été attribué pendant un moment à M. Diderot; il se peut que le philosophe ait vu ce manuscrit et qu'il y ait mis quelques phrases ; mais il faut bien peu se connaître en style et en idées pour imaginer que ce livre vienne de lui ; à quelques vues près, et il arrive aux gens les plus médiocres d'en avoir de bonnes, c'est un amas de détails minutieux et d'efforts laborieux pour indiquer les livres qu'il faut étudier de classe en classe, avec le code d'une police puérile pour l'intérieur des collèges, et pour le maintien de la discipline. Nulle vue véritablement grande, nul moyen de nous tirer de la barbarie dans laquelle toute l'Europe est à peu près restée sur ce point. »

A la date du 1er juin 1763, nouvelle sortie plus

virulente encore; le livre de La Chalotais a paru et Grimm en fait un magnifique éloge; il ajoute :

« On remarquera cet excès de modestie avec lequel M. de La Chalotais compare son ouvrage à celui qui a paru sur l'*Éducation publique* au commencement de cette année, et dont l'auteur n'est pas digne de lui dénouer les souliers. Malgré la conformité d'idées où M. de La Chalotais se trouve avec cet auteur, il y a loin du philosophe qui propose un plan raisonné à un régent de collège qui arrange pédantesquement la distribution des classes. »

Le passage paraîtrait tout à fait accablant et presque décisif, si Grimm n'ajoutait immédiatement après : « Ma modestie n'est pas aussi grande que celle de M. de La Chalotais, et je remarque avec un secret orgueil d'avoir eu le bonheur de rencontrer quelques-unes des principales vues de cet illustre magistrat dans ce que j'ai écrit sur cette matière depuis un an, et que vous avez daigné honorer de vos regards. »

Grimm voudrait-il faire entendre qu'il a été lui-même le collaborateur de La Chalotais, ou serait-ce lui qui aurait conseillé à ce dernier de donner cet ouvrage au public? (Voir plus haut le post-scriptum de La Chalotais.) Toujours est-il qu'il paraît avoir

eu connaissance d'un ouvrage qui devait paraître sur l'éducation; car il écrit au commencement de cette même année 1763 :

« Le plan d'une institution publique serait un très bel ouvrage à faire, mais qui ne se fera point parce que les philosophes se tairont ou que la superstition ou la pédanterie trouveraient ces conseils inutiles s'ils voulaient se donner la peine de parler. »

Dans une autre lettre du 15 septembre 1763, Grimm constate, avec une mauvaise humeur évidente, que le public a préféré le livre sur l'*Éducation publique* à celui de La Chalotais. Parlant d'un petit écrit, publié en réponse à ce dernier ouvrage : « Je ne sais, dit-il, quel est le triste et plat pédant qui a préparé *des difficultés à M. de La Chalotais sur son essai d'Éducation nationale* qui est le seul ouvrage digne d'un magistrat et d'un homme d'État que nous ayons vu depuis nombre d'années. Il est vrai que ces difficultés du pédant, dignes de l'obscurité où elles sont restées, n'ont été lues de personne; mais il est malheureusement vrai aussi que l'ouvrage de M. de La Chalotais, rempli de vues sages et profondes, n'a point eu de succès parce que cet illustre magistrat s'y est montré plus philosophe que janséniste. Il a toujours eu un grand succès

auprès de tous ceux qui pensent, et il viendra un temps où on regardera ce petit livre comme un des meilleurs de ce siècle. »

M. Tourneux indique, en note, que l'auteur des *Difficultés* est Crévier. Nous ignorons à qui le savant commentateur emprunte ce renseignement.

On peut voir d'ailleurs l'analogie que présente avec les passages précités cette appréciation de Barbier que la moitié du livre, faussement attribué selon lui à Diderot, paraît être écrite par un philosophe et l'autre moitié par un janséniste.

Ce terme de pédant dont Grimm se sert à l'égard de l'auteur de l'*Éducation publique* et à l'égard de celui des *Difficultés*, il l'emploie aussi en parlant de Crévier à propos d'un volume d'observations sur le livre de l'*Esprit des Lois* (janvier 1764) : « Ce pauvre M. Crévier ne sera jamais qu'un pédant. »

M. Tourneux remarque dans une note, placée au bas des critiques de Grimm sur La Chalotais et sur l'auteur de l'*Éducation publique :* « Il résulte de ce demi-aveu de l'ami de Diderot que celui-ci n'est pas entièrement étranger à cet ouvrage. »

La réflexion est juste, mais il ne semble pas que M. Tourneux y ait ajouté grande importance, car, dans son remarquable article « *Diderot* » de la

Grande Encyclopédie, il ne fait pas la moindre allusion à la brochure sur l'*Éducation publique*.

Que Diderot se soit occupé de ces questions à cette époque, c'est ce qui résulte évidemment d'une lettre de Diderot à Mlle Volland (édit. Assezat et Maurice Tourneux, t. XIX, p. 105). Il lui écrit *à la date du* 19 *août* 1762 :

« Combien j'aurais de choses intéressantes à vous dire si j'en avais le temps! mais la matinée s'est passée tout entière à lire un ouvrage sur l'*Institution publique;* c'eût été la chose la plus utile et la plus praticable pour un royaume tel que le Portugal qui se renouvelle; pour nous, c'est autre chose. Les mauvais usages multipliés sans fin et invétérés sont devenus respectables par leur durée et *irréformables* par leur nombre. Cette lecture faite, il a fallu faire répéter à ma petite sa leçon de clavecin. »

J'ouvre le volume de l'*Éducation publique* (car le moment est enfin venu d'y entrer après avoir tourné tout autour avec nos critiques et nos bibliographes) et je lis dans la préface, p. I :

« Aurait-on méconnu les avantages de l'éducation commune et désespéré d'en jouir? A-t-on jugé plus facile de diriger les parents ignorants mais zélés pour leur enfant que de réformer des maîtres

entêtés de leur routine... qui ont l'orgueil de se croire *irréformables?...* »

Cette coïncidence dans les idées et dans les termes est, il faut l'avouer, bien curieuse! Sans doute Diderot est un partisan de l'éducation privée qu'il préfère à l'éducation publique : Dans la réfutation de l'*Homme*, d'Helvétius, il dira : « Malheur au père qui peut faire élever son enfant à côté de lui et qui l'envoie dans une école publique! » Mais il ajoute : « Que faire donc! Changer du commencement jusqu'à la fin la méthode de l'enseignement public. Ensuite, quand on est riche, élever son enfant chez soi... Je n'approuve les couvents pour les filles que quand les mères sont malhonnêtes. »

Changer la méthode de l'enseignement public, c'est bien le but que vise ce petit livre de l'*Éducation publique*.

Faisons avec lui plus ample connaissance.

Mais en l'analysant, ou en citant des extraits, nous ne devons pas oublier que l'objet de notre article n'est pas de faire une critique approfondie de cet ouvrage, mais seulement de répondre à cette question : Est-il, ou non, de Diderot?

Nous prendrons pour base de notre discussion l'édition Assezat et Tourneux, et nous chercherons, s'il se peut, des analogies dans l'œuvre complète

de Diderot, notamment dans le *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie* écrit de 1775 à 1776 et publié pour la première fois en entier dans cette édition, d'après un manuscrit de l'Ermitage.

Notre exemplaire de l'*Éducation publique* est un volume in-12 de 235 pages, plus 20 pages de préface. Il porte la date 1763 et, comme lieu de publication : à Amsterdam [1]. On y lit cette épigraphe (sur une ligne entre deux traits) :

Populus sapiens, gens magna. DEUT. 4.

L'axiome si connu de M. Jules Simon, « le peuple qui a les meilleures écoles est le premier peuple, s'il ne l'est pas aujourd'hui il le sera demain », exprime à peu de chose près la même idée. La Chalotais avait dit aussi : « Le peuple qui sera le plus éclairé aura toujours de l'avantage sur ceux qui le seront moins, il les surpassera par son industrie, il les subjuguera peut-être par ses armes. »

La préface de notre livre indique l'objet de l'ouvrage qui est de réformer les vices de l'éducation actuelle, et l'objet de l'éducation en général qui est

1. Le *Dictionnaire de Pédagogie* assigne à cet écrit la date de 1762. L'édition Assezat et Tourneux celle de 1763.

de faire un homme, un homme universel s'il se peut, et parfait en tout.

Il y a une âme et un corps à former. On formera le corps par un régime modéré et des exercices convenables. On formera l'âme à force de bons exemples et d'instructions ménagées.

L'étude est le grand point; mais il faut voir d'abord ce que l'homme peut savoir pour examiner ensuite ce que l'éducation doit apprendre.

L'ouvrage commence donc par un *tableau méthodique des connaissances humaines*, d'où l'auteur déduit la *distribution graduelle des études scolastiques*. Enfin, cherchant les moyens d'étendre et d'assurer l'éducation publique, il établit l'*ordre et la discipline des écoles*.

Comparons maintenant les idées particulières et saillantes de ce volume avec celles que Diderot a émises sur le même objet dans un de ses ouvrages les plus authentiques.

TABLEAU DES CONNAISSANCES

ÉDUCATION PUBLIQUE	PLAN D'UNE UNIVERSITÉ POUR LE GOUVERNEMENT DE RUSSIE
Il y a des connaissances simplement *instrumentales*; il y en a d'*essentielles* et d'autres de *convenance*.	Il y a deux sortes de connaissances, les unes que j'appellerai *essentielles* ou primitives, les autres que

J'appelle connaissances essentielles celles qui ont des objets réels et nécessaires à tous les états, dans tous les temps, et auxquelles rien ne peut suppléer parce qu'elles comprennent tout ce que l'homme doit absolument savoir et faire sous peine d'être dégradé et malheureux.

Enfin ce qu'on nomme études de convenance, ce n'est que ces trois mêmes choses avec les connaissances instrumentales qui les y préparent; mais poussées plus loin et plus ou moins approfondies selon les personnes ou les vues que l'on se propose.

j'appellerai secondaires ou de *convenance*.

Les primitives sont de tous les états, si on ne les acquiert pas dans la jeunesse, il faudra les acquérir dans un âge plus avancé sous peine de se tromper ou d'appeler à tout moment un secours étranger.

Les secondaires ne sont propres qu'à l'état qu'on a choisi.

Il y a cela d'avantageux que les connaissances primitives ne doivent être qu'élémentaires et que les connaissances secondaires veulent être approfondies.

Les connaissances primitives approfondies donnent des connaissances d'état.

DIVISIONS DES SCIENCES

ÉDUCATION PUBLIQUE

Toutes les vraies sciences ont en effet chacune trois parties très distinctes, dont la première est le fondement de la seconde et celle-ci le principe de la troisième, savoir :

1° L'*histoire*, c'est-à-dire le recueil des faits relatifs à la chose et qui servent de matériaux à l'esprit.

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ

Dans toute science, ainsi que dans tout art, il y a trois parties très distinctes : l'érudition ou l'exposé de ses progrès ou *histoire*; les principes spéculatifs avec la longue chaîne des conséquences qu'on en a déduites, sa *théorie*; l'application de la science à l'usage, sa *pratique*.

2° La *théorie* qui combine ces faits, en cherche les raisons et en déduit la chaîne des axiomes et des règles.

3° La *pratique* qui, munie de ces secours, opère avec lumière et doit être le principal et dernier but de toute étude sensée.

L'érudition ou l'histoire plus ou moins étendue appartient à tous. La science ou la somme des connaissances qui la constituent et la pratique sont réservées aux gens du métier.

DISTRIBUTION GRADUELLE DES ÉTUDES

ÉDUCATION PUBLIQUE

Il s'agit donc à présent de répartir chaque chose, suivant les temps, en sorte qu'un jour prépare l'autre, que l'étude d'une année soit le commencement de la suivante et que les dernières leçons ne soient constamment que des développements des premières.

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ

Intitulé d'un chapitre.

Que le cours des études d'une université n'est qu'un enseignement progressif des connaissances élémentaires.

PREMIÈRES ÉTUDES

ÉDUCATION PUBLIQUE

Qu'il sache lire et prononcer proprement, écrire et orthographier couramment, former les chiffres et les nombres, le plus petit catéchisme et les prières communes, voilà toutes les provisions

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ

Je suppose que celui qui se présente à la porte d'une université sait lire, écrire et orthographier couramment sa langue, je suppose qu'il sait former les caractères de l'arithmétique, ce qu'il doit

qu'il faut pour entrer dans les écoles publiques.

J'ai souhaité depuis longtemps que l'on composât pour eux un petit code rustique en forme de catéchisme et divisé en deux parties.

La première serait de droit, la seconde serait de pratique, etc.

avoir appris ou dans la maison de ses parents ou dans les petites écoles. Il serait à désirer qu'on eût aussi dans ces écoles des catéchismes de morale et de politique et une espèce de catéchisme usuel...

MOYENS D'ÉMULATION

ÉDUCATION PUBLIQUE

Un autre moyen d'émulation aussi puissant et peut-être plus utile serait, qu'après le cours des premières études, il y eût pour les sujets qui se seraient le plus distingués des dons et avantages relatifs au genre de vie qu'ils voudraient embrasser : par exemple, ceux qui se destineraient à la guerre, quelques belles armes avec des facilités pour entrer au service... Pour ceux qui seraient moins aisés quelques bourses qui les aideraient à aller plus loin.

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ

Il faut surtout créer des espérances pour l'avenir, en désignant à des places publiques, au sortir des cours, ceux des élèves qui se seraient distingués. Un des vices de notre éducation, c'est de ne mener à rien, à aucun des grades de la société.

Il serait, je crois, superflu d'insister sur la conclusion qui se dégage de ces rapprochements. On se souvient que Grimm, pour démontrer que le

principal auteur du livre ne pouvait être Diderot, y signalait « cet amas minutieux de détails et d'efforts laborieux pour indiquer les livres qu'il faut étudier de classe en classe, avec le code d'une police puérile pour l'intérieur des collèges et pour le maintien de la discipline ». Nous constatons, en effet, qu'on trouve dans l'*Éducation publique* une très longue et très curieuse énumération de livres de classe qu'on chercherait vainement ailleurs. On y recommande toutes sortes d'ouvrages très divers, parmi lesquels la *Logique* de Port-Royal, l'*Abrégé historique* de M. le président Hénault (qu'on ne lira jamais trop), la *Pluralité des mondes*, par Fontenelle, les *Essais* de Locke, la *Henriade* et l'*Histoire universelle* de Voltaire, en même temps que le *Télémaque*, l'*Histoire universelle* et la *Connaissance de Dieu* de Bossuet, les *Sermons* de Bourdaloue, les *Oraisons funèbres* de Fléchier, l'*Histoire du ciel* de Pluche, les *Éléments d'algèbre et de géométrie* de Clairaut, la *Physique* de l'abbé Nollet, le *Droit naturel* de Burlamaqui, de Cumberland, les *Essais* de Mably, etc., le tout un peu pêle-mêle, dans un esprit très éclectique et nullement sectaire. La préoccupation de l'auteur est évidemment de faire œuvre pratique, de dresser une liste de livres acceptable pour les collèges. Dans le *Plan d'une Université pour le gou-*

vernement de Russie, l'énumération des livres pour chaque ordre d'études n'est pas moins minutieuse; il est vrai que le choix diffère notablement. Quant au *code puéril* de discipline on le retrouve presque dans les mêmes termes que dans l'*Éducation publique*.

DES CHATIMENTS

ÉDUCATION PUBLIQUE

Qu'il n'y ait rien d'arbitraire ni pour les leçons ni pour les châtiments. Il faut que toutes les fautes et manquements soient prévus et qu'il y ait un code pénal où chacun trouve son arrêt prononcé avant que d'avoir failli.

Je voudrais même qu'un maître ne jugeât point seul ni des récompenses à donner, ni des peines un peu graves.

Les maîtres d'écoles doivent être respectés, et ils le seront insensiblemement quand on croira obéir moins à eux qu'aux lois.

Qu'il n'y ait point d'avancement de classes sans progrès de savoir...

Et si la seconde année n'est pas plus heuréuse que

PLAN D'UNE UNIVERSITÉ

Rien d'arbitraire; ni pour les châtiments, ni pour les récompenses.

Un petit code pénal des fautes contre la discipline, les mœurs et les études obvierait à la partialité et à la sévérité déplacées et épargnerait aux maîtres la peine des coupables punis par la loi. Ce code instruirait aussi les élèves de leurs devoirs et des peines qu'ils encourent s'ils y manquent.

Un point important sur lequel j'insisterai c'est que des députés du Sénat se transportent quatre fois par an dans chacune des classes, et que ceux-ci indiquent les sujets ineptes qu'il faut chasser de l'école et renvoyer à leurs parents.

la première, le seul parti sage est de les renvoyer absolument comme ineptes. Si c'est imbécillité réelle, il faut les plaindre ; mais les maîtres ne sont pas faits pour être garde-enfants. Si c'est mauvaise volonté, c'est aux parents d'y pourvoir, nul autre ne doit souffrir de leur coupable négligence.

J'entends par un sujet inepte celui qui n'a ni bonne volonté, ni talent.

Il faut considérer toutes les classes comme une seule grande, qui a ses différentes divisions et où le séjour dans chacune des divisions ne doit se régler que sur les progrès.

Au bout de l'année chaque classe se trouvera composée de nouveaux et de vétérans... Point de vétérans de trois années.

On voit que, dans les plus légers détails, le système de l'*Éducation publique* a les plus frappantes analogies avec le *Plan d'Université*. Il y a d'ailleurs dans les deux ouvrages de nombreuses différences qui s'expliquent assez par la différence des temps et des objets que se proposait l'auteur.

Nous n'avons cité que le *Plan d'une Université*, mais en consultant d'autres ouvrages de Diderot, on y rencontrerait les mêmes analogies. Par exemple sur l'*Enseignement du Commerce* :

ÉDUCATION PUBLIQUE

Pourquoi dans les villes commerçantes n'y a-t-il point d'écoles de commerce ? Est-il de l'intérêt public que l'on ne

VOYAGE EN HOLLANDE

Je voudrais bien savoir pourquoi, entre tant de professeurs publics dans toutes les contrées, il n'y a nulle

devine les ressources qu'à force de temps, ou quand il n'est plus temps et que l'on ne connaisse les dangers que par des pertes? Un négociant habile et patriote, supérieur aux mauvaises manœuvres par sa probité, et aux jalousies de gain par ses richesses en enseignerait plus dans sa patrie en vingt leçons que l'on n'en fait en dix ans de comptoir où la défiance des maîtres les oblige à se cacher de leurs facteurs.

part aucun qui donne des leçons de commerce. Le commerce a pourtant ses éléments, sa théorie et sa pratique. Il me semble qu'une école de commerce où la jeunesse se rassemblerait, donnerait occasion au génie de se reconnaître. Si je fonde jamais une chaire dans la capitale, ce sera une chaire de commerce à la nomination des plus célèbres commerçants. La préférence entre les concurrents sera donnée à celui qui aura commercé longtemps avec succès.

En présence de ces textes, il n'est plus possible de contester que Diderot a collaboré à l'*Éducation publique*, non pas seulement « en y mettant quelques phrases », commme dit Grimm, mais d'une façon très sérieuse et très réfléchie.

A-t-il rédigé seul ce travail? A-t-il repris en sous-œuvre le travail d'un autre, en le transformant d'une façon plus ou moins complète, comme M. Dumas fils pour *Héloïse Paranquet?* Ou s'est-il fait aider pour la question des livres de classes et pour ce qui touche la police intérieure des collèges, par quelque professeur de l'Université, par quelque abbé aux idées larges, par un des nombreux colla-

borateurs de l'Encyclopédie qu'il avait journellement sous la main. Personne assurément ne connaissait mieux que lui le personnel des auteurs et ceux qui, en cette circonstance, pouvaient le seconder utilement. Mais si tel nom, comme celui du mathématicien Rivard (il serait trop long de dire ici pourquoi), se présente à notre pensée, il en est un que nous écarterions presque sans hésiter, c'est Crévier. Il nous est impossible de comprendre comment on a pu attribuer « à cet homme de Dieu », comme l'appelait Grimm, et à lui seul, un ouvrage où se trouvent des pensées comme celle-ci :

« La morale humaine n'est point le christianisme. »

Ou celle-ci : « La chimie ne présente à l'esprit inattentif qu'un homme sale auprès d'un fourneau. »

Ou encore ces trois simples mots de conclusion *à la Diderot :*

« Voyez, comparez et choisissez », avec cette seconde épigraphe : *Sine fictione didici, sine invidia communico et honestatem non abscondo.*

Et surtout :

« Il y a une sorte physique de l'âme en tant qu'unie au corps. »

Autant de passages tout à fait dans le tour d'idées et de style de Diderot, de même que celui-ci :

« J'oserai seulement dire qu'un militaire sans amour de la patrie et sans talent, n'est qu'un artisan armé qui expose sa vie dans une campagne, comme un couvreur sur un toit. »

Et ce beau chapitre sur l'éducation des femmes! (Voir l'appendice.) Et ces théories utilitaires! et ce vaste programme scientifique! Et ces larges développements sur les arts qui se terminent par ces mots : « Je n'ai pu me refuser d'être un peu long dans cet article parce que j'aime tous les arts et pour faire sentir combien il y a de choses dont on ne donne même pas les premières idées. N'est-on donc fait que pour apprendre un peu de latin et de dialectique? Faut-il y consumer les plus précieuses années de sa vie? De quoi cette riche provision servira-t-elle à la société? A quel emploi pourront aspirer ces enfants qui nous sont si chers, pour qui nous faisons tant de projets? Est-ce là ce qu'attend la Patrie, et une nation si éclairée, si glorieuse, a-t-elle pu s'en contenter [1]? »

Il faut finir, et par une réflexion qui s'impose à notre esprit. Si les critiques que nous venons de faire se sont présentées à nous tout naturellement

1. Nous donnons à l'appendice un certain nombre de passages plus étendus du livre de *l'Éducation publique*.

et avec la seule aide des livres de notre bibliothèque, comme elles devaient s'offrir à tout observateur un peu attentif, il faut sans doute en accuser pour une part cette indifférence encore très grande chez nos écrivains pour les recherches de l'érudition, car nos grands lettrés ne sont que par exception de grands savants. Mais n'en faut-il pas aussi faire remonter la cause à notre dédain presque incroyable pour la littérature et la philosophie du XVIIIe siècle? C'est la mode aujourd'hui, et l'Université, dans ses milieux les plus libéraux, est loin d'en être affranchie; je dirai plus, quand je rencontre par hasard un jugement relativement modéré et équitable sur Voltaire ou sur Rousseau, c'est presque toujours dans les publications d'un esprit manifestement clérical. On pourrait en donner des preuves curieuses. Un jeune professeur, à peine échappé de l'École normale, corrige Montaigne comme un devoir de collège, et indique les bons et les mauvais endroits; relève les divagations, les chimères de l'*Émile;* reproche à Louis XIV comme un péché de jeunesse d'avoir autorisé *Tartuffe*, s'indigne à la lecture de Diderot; toutes libertés lui sont permises quand il s'agit du XVIe siècle ou de cette bohème littéraire du siècle dernier. Mais pour le beau caractère d'un Malherbe, pour les doctrines du *Discours sur l'His-*

toire universelle, on n'a que des approbations et des admirations presque sans réserves. On est trop flatté d'épousseter, d'une main pieuse, ce jabot ou ce rabat. Pour ces adorateurs de la belle uniformité, la Révocation de l'Édit de Nantes n'est en somme qu'un arrêté d'alignement moral, conforme au goût dominant de la noble époque où Boileau a resplendi. Nos érudits nous prêchent le culte des aïeux, mais à la condition d'en excepter un siècle tout entier. Voltaire n'est parfois un peu épargné que parce qu'il a été l'admirateur enthousiaste, l'historien classique du dévot époux de la veuve Scarron dont il a vraiment fondé la légende. Les écrivains de notre temps font une fin édifiante comme ceux du grand siècle à qui Pascal avait si bien démontré qu'après l'âge des plaisirs, il n'y a rien à perdre et tout à gagner à se préparer, par des voies de salut, au grand voyage. Quoi d'étonnant que cette époque si intéressante, si grande, osons le dire, si glorieuse pour l'affranchissement de la pensée humaine, soit si négligée en France, si peu connue et si mal jugée. Allons donc à l'étranger, pour y rencontrer des études approfondies et y entendre des jugements équitables sur nos compatriotes les plus illustres. Écoutons Gœthe, disant à propos du *Neveu de Rameau :*

« Les critiques français reconnaissant que Diderot possédait au plus haut point l'énergie de la pensée, l'éclat de l'expression et que ses œuvres étincelaient de détails et de pages admirables ont prétendu qu'il n'était pas doué au même degré du talent de la composition et qu'il était incapable d'ordonner toutes les parties d'un ouvrage bien conçu et parfait dans son ensemble.

« Il y a dans ce monde si peu de *voix* et tant d'*échos* que, sans cesse reproduites, les accusations banales finissent par prendre de la consistance. Ceux qui, plus éclairés, devraient le moins être dupes, s'en laissent imposer par le préjugé général ; ils répètent, à force d'entendre répéter ; les propos des sots passent par la bouche des gens d'esprit. Par condescendance pour l'erreur accréditée, on croit découvrir dans des écrits des fautes qui n'y sont point, on avoue les torts imaginaires d'un auteur à qui, s'il était né dans un autre temps, ou dans un autre pays, le monde littéraire eût décerné pendant sa vie tous les triomphes du talent et eût élevé après sa mort des statues et des autels [1]... »

Le morceau paraîtra à quelques-uns dur à avaler.

1. *Des hommes célèbres de France au* XVIIIe *siècle*, par Gœthe traduit de l'allemand, par MM. de Saur et de Saint-Geniès. À Paris, chez Renouard, 1823 (in-8), pages 53 et suiv.

Mais enfin c'est du Gœthe. Nos critiques, aujourd'hui, ne montreraient plus le même enthousiasme. C'est donc une témérité très grande de ma part de parler si longuement d'un livre anonyme à la vérité, mais qui porte sur mon exemplaire, d'une écriture du temps, le nom de... Diderot.

APPENDICE

DE L'ÉDUCATION PUBLIQUE[1]

PAR DIDEROT

Extraits.

OBJET DE L'ÉDUCATION

Il s'agit d'un enfant. Il faut en faire un homme et il faut que cet homme soit chrétien et citoyen, magistrat, évêque, général d'armée, ministre d'État, un homme universel, s'il se peut, et parfait en tout. Point de petit plan, point de vues bornées. La jeunesse est l'âge d'apprendre, l'éducation est le noviciat de la vie, et dans la vie les états sont divers. Pourquoi ne serait-on pas préparé à servir la société dans tous les emplois? Osera-t-on décider d'avance un sujet dont les talents sont inconnus? Et comment ces talents se manifesteront-ils s'ils n'ont été essayés dans tous les genres?

ÉDUCATION PHYSIQUE

Les hommes sont trop mous parce qu'on élève trop délicatement les enfants. L'expérience devrait corriger et on s'obstine contre l'expérience. Pourquoi autrefois la noblesse

1. *De l'Éducation publique* (sans nom d'auteur). A Amsterdam, 1763, 1 vol. in-12 de 235 pages, plus 20 pages de préface, avec cette épigraphe : *Populus sapiens, gens magna* (Deut. 4). Et cette conclusion : « Voyez, comparez et choisissez; *Sine fictione didici, sine invidia communico et honestatem non abscondo* (Sap. 7).

était-elle plus robuste qu'aujourd'hui? Elle vivait à la campagne, dormait la nuit, chassait le jour au soleil et à la pluie, se baignait souvent et mangeait beaucoup, non à force de ragoûts qui brûlent le sang et émoussent les organes, mais de fatigue et à force d'appétit. Pourquoi les paysans sont-ils moins fluxionnaires, moins cacochymes que les habitants des villes? Ils sont mal vêtus, souvent nu-pieds, s'enferment peu, travaillent fort et digèrent bien; leur malheur n'est que d'être trop pauvres. Pourquoi dans les villes mêmes les enfants des petits sont-ils plus forts, plus adroits, plus alertes que ceux des grands? Ils se donnent plus de mouvement, ils s'exercent. Ce n'est pas de s'échauffer qui est à craindre; il faut agir et transpirer pour dissoudre les humeurs et fortifier les fibres; mais de se refroidir quand on a chaud, et l'on y peut obvier. Endurcir la peau à tous les temps; assouplir les muscles à tous les exercices, accoutumer l'estomac à tous les mets simples; voilà ce qui donnera aux enfants une santé ferme. Et c'est ce que les pères négligent et ce que les mères n'entendent point. Les études rendent l'éducation assez sédentaire; il faut les couper par des délassements actifs. Le corps ne peut être sans se mouvoir, non plus que l'âme sans penser.

ORDRE DES ÉTUDES

L'on ne peut régler que l'ordre et la distribution des études et il faut suivre non seulement l'ordre et l'importance des choses, mais aussi et encore plus la force et le progrès des facultés. D'abord voir les choses purement sensibles, d'imagination et les masses avant les détails, ensuite celles de sentiment réfléchi et de simple raison, et puis celles de combinaisons et de preuves, comme les plus malaisées; les tempérer alors même par les autres, les varier toutes par des exercices de corps qui délassent et amusent, soutiennent et fortifient; ne point se précipiter pour avancer; aller toujours au but sans s'égarer, mais en se prê-

tant de bonne grâce à tous les détours qui en facilitent l'approche.

PENSÉES DIVERSES

Il y a quelque langue à apprendre outre la nationale; car, tant qu'il restera établi que les chrétiens prieront Dieu dans une langue qui n'est point leur langue et que les Français se régiront par des lois qui ne sont pas leurs lois, le *latin* sera une langue nécessaire comme la prière publique et les lois...

Il n'est pas permis de n'être rien ni de se promener vaguement sur les sciences et les arts, ni quand on a choisi un état, de s'y contenter d'une indigne médiocrité. L'on doit toujours viser au parfait...

Il y a un mystère très important et très peu connu; c'est que la meilleure et même la seule bonne manière de distinguer les parties des sciences est aussi précisément la seule bonne manière de les étudier avec fruit, la seule qui s'ajuste bien avec la marche et le progrès naturel de la raison...

C'est par les faits qu'il faut commencer et c'est aussi ce que les enfants demandent.

L'arithmétique est d'un besoin journalier et continuel dans le moral autant que dans les affaires; car en cette vie où tout est mêlé de probabilités et de doutes, de projets et d'obstacles, de demi-plaisirs et de peines, tout est affaire de calcul.

La Poésie, digne dans son sublime que l'emphase l'appelle la langue des dieux, dans ses écarts, la raison l'appelle le délire des foux (*sic*).

La mémoire des enfants est un crible dont les choses échappent aussi aisément qu'elles y entrent. On n'en remplit les vides qu'à force de répéter.

La morale humaine n'est point le christianisme ; mais elle ne peut le contredire ; elle vient du ciel comme lui. La pratique de la morale c'est la justice, qui comprend également la piété et l'humanité, et, dans ces deux, toutes les vertus.

Le but de la morale est la vertu ; celui de la physique, l'industrie[1].

L'éloquence : j'ose à peine la compter dans les arts moraux, parce que je n'y vois en tout qu'une imagination qui en maîtrise d'autres et un talent équivoque qui sert également le mensonge et la vérité, le vice et la vertu.

ARTS

La musique faite pour exprimer par les sons la nature et les sentiments, emprunte des mathématiques les principes de l'harmonie, et de l'imagination la mélodie des chants ; c'est par leur concours qu'elle va jusqu'à l'enchantement ; mais le simple exécuteur n'est qu'un agréable manœuvre[2].

La peinture, travaillant d'après l'histoire et la nature, compose ses sujets de génie et ajoute au dessein (*sic*) la séduction des couleurs ; et les finesses de la perspective, fruit d'une étude longue et de talents heureux.

La sculpture, plus bornée, parce qu'elle est plus asservie à la matière, tire son plus grand mérite du choix des attitudes et des ornements dont elle enrichit l'architecture ; elle

1. En vérité, cet axiome et la pensée qui suit sont signés Diderot en toutes lettres.

2. Comparer les *Principes généraux d'acoustique*, édit. Garnier, t. IX, p. 81 et suiv.

s'anoblirait si, au lieu de nous retracer sans cesse les folies de la Fable, on l'employait davantage à consacrer la mémoire de nos grands hommes[1].

CONCLUSION

Les premières études sont achevées et je crois mes promesses accomplies. A présent que l'esprit s'est tâté dans tous les genres, on peut faire un choix avec espérance de succès. Que l'on s'élève aux sublimités de la théologie; que l'on s'enferme dans le labyrinthe du droit, ou que l'on se promène dans les obscurités de la médecine; que l'on marche aux périls brillants de la guerre; que l'on se jette dans le tourbillon épineux des affaires publiques, ou que l'on se cache dans les sentiers lucratifs du commerce et des arts, on ne s'y trouvera point absolument neuf. Quelque état que l'on embrasse, on pourra s'y livrer tout entier avec une confiance assez bien fondée, que l'on en sait sur le reste à peu près autant que la plupart de ceux mêmes qui passent pour cultivés et instruits, puisque la plupart, ayant étudié sans méthode, savent sans *méthode* et sans but, par particules détachées et toujours nageant vaguement sur les surfaces...

UNIVERSITÉS

Pourquoi ne peut-on être admis aux grades de nos Universités sans avoir fait ses premières études dans ces Universités mêmes et y avoir obtenu des lettres de maître ès arts? Est-il juste d'exclure ceux qui se seraient réellement distingués ailleurs, surtout dans la partie relative à la science qu'ils embrassent? Et les Universités ne donnent-elles jamais lieu de les regarder comme des boutiques ouvertes où l'on vend des titres à qui en veut[2]?

1. Comparer les idées exprimées par Diderot dans ses écrits sur les *Beaux-Arts*, particulièrement les *Salons*.

2. Comparer avec le *Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie*.

Pourquoi n'avons-nous aucune école de droit naturel, ni de droit public? En Allemagne, où les princes ne sont rien moins que despotes et où cependant les sujets sont aussi soumis que sous les plus sévères monarchies, on enseigne partout ce double droit et l'on s'en trouve bien...

Pourquoi dans les villes commerçantes n'y a-t-il pas d'école de commerce?

Pourquoi n'y a-t-il pas dans toutes les grandes villes, non seulement des écoles de médecine, mais aussi de chirurgie, avec jardins de botanique, amphithéâtre d'anatomie, et cours réglé d'opération et de chimie? Est-il moins important au public d'avoir des chirurgiens habiles, des apothicaires sûrs que de savants médecins? D'ailleurs ces trois professions, que l'utilité ou la vanité divise avec tant de soin dans les villes, sont réunies de fait dans les campagnes[1]...

DES ÉCOLES

J'ai supposé des écoles complètes où l'on aurait à souhait tous les maîtres, je n'ai donc parlé que pour les grandes villes. Mais les petites villes, mais les bourgs et les villages

1. Comparer avec la *Lettre d'un citoyen zélé qui n'est ni chirurgien ni médecin*; 1748 (Édition Garnier, t. IX, p. 213 et suivantes). — Le titre est exactement : *Première lettre d'un citoyen zélé qui n'est ni chirurgien ni médecin*, A. M. D. M... maître chirurgien, ancien professeur à Saint-Côme, de l'Académie royale des sciences et de l'Académie de chirurgie, où l'on propose un moyen d'apaiser les troubles qui divisent depuis si longtemps la médecine et la chirurgie (avec cette épigraphe : *Semper ego auditor tantum?*) On lit dans l'édition Garnier, où ce titre est reproduit d'une façon incomplète : « Nous ne savons à qui la lettre est adressée. » Si les éditeurs avaient jugé utile de se reporter au texte original, ils y auraient vu, par l'indication des titres du destinataire, que ce dernier est le chirurgien Morand. Diderot, d'ailleurs, le désigne en toutes lettres dans ce passage : « Pourquoi nos neveux ne pourraient-ils

sont aussi des parties de l'État. Les enfants les plus pauvres n'en sont pas moins les enfants de la patrie, c'est de là que viennent les artisans, les laboureurs, et les soldats sans lesquels il n'y a ni État ni patrie. D'ailleurs, Dieu voit avec la même complaisance la chaumière du pauvre et les lambris du riche, et la Providence suprême n'a point d'égard à nos petites distinctions de rang et de naissance dans la distribution des talents.

L'expérience a démontré depuis longtemps que c'est l'éducation et les premières habitudes de voir et d'entendre qui distinguent les hommes beaucoup plus que le sang et le nom de leurs pères. Sortons donc de l'enceinte étroite de nos murs, et étendons nos regards sur cette multitude de sujets dispersés dans les bourgs et les campagnes. Ceux qui en ont approché et qui ont une âme gémissent de voir tant d'enfants, toujours et en dépit de notre orgueil, nos compatriotes, et nos frères, si négligés, si dénués des secours auxquels ils ont droit comme les autres en raison de leurs besoins, et plus que les autres parce qu'ils ont moins de moyens. Il ne s'agit pas de les dégoûter des travaux auxquels ils se trouvent comme naturellement destinés, mais de les en rendre plus capables. Il convient d'augmenter le nombre des cultivateurs, plutôt que d'en diminuer le nombre. Il faut donc les former à ce qu'ils doivent être et, s'il en est qui annoncent quelque talent supérieur, il faut des ressources pour les seconder. Je demande ici la permission de faire un petit calcul.

L'on compte en France au moins dix-huit millions d'habitants, c'est environ deux millions de garçons à instruire depuis sept ans jusqu'à seize. Que l'on compte trois cents collèges fondés et en règle, grands ou petits, que l'on y suppose, l'un dans l'autre, jusqu'à cinq cents étudiants, ce sera

pas ce qu'ont bien fait Hippocrate et Morand? La lettre est signée: « Votre très humble et très obéissant serviteur, U. D. E. D. L. E. F. A Paris, 16 décembre 1748. »

cent cinquante mille; que l'on y ajoute, si l'on veut, trente mille enfants enseignés dans les petites écoles par les Frères ou autres également fondés, ce sera sûrement trop et l'on aura au plus cent quatre-vingt mille garçons que l'on instruit. Il reste donc un million et huit cent vingt mille, c'est-à-dire plus des trois quarts et demi, qui sont absolument sans maîtres, ou qui n'ont que des instructions achetées, arbitraires, défectueuses et incertaines.

L'on ne sera pas étonné de ce résultat si l'on considère qu'il y a en France au moins trente-six mille paroisses, et qu'il n'y en a guère plus de mille dans les villes; qu'il y a environ trois cents villes, grandes ou petites, et qu'elles ne comprennent peut-être pas trois millions d'âmes; tout le reste est bourgs ou villages; mais l'on s'étonnera sans doute que l'éducation publique, ayant toujours passé aux yeux des sages comme une affaire d'État de premier ordre, et de la plus haute considération, nous ayons en France si peu d'enfants qui y aient part [1].

DE LA DIRECTION DES ÉCOLES

La direction des écoles appartient à la grande police de l'État. Il me paraît inexplicable qu'on l'entende autrement. Il s'agit des enfants qui sont l'espérance publique et le bien propre de la patrie; il s'agit des maîtres qui sont des hommes publics et les dépositaires du premier trésor de l'État; il s'agit de l'enseignement public qui doit tout être dirigé au bien général et à la Constitution propre de l'État; il s'agit de la structure des bâtiments publics où tout doit annoncer la magnificence simple et la sagesse attentive du gouvernement. Les écoles sont donc l'affaire de tout l'État,

1. Comparer La Chalotais, édit. de 1763, pages 23 et suiv. Les conclusions sont bien différentes. Ici, comme toujours, Diderot devance son siècle. Il parle le langage non pas seulement d'un démocrate, mais d'un homme de cœur.

du moins autant que les hôpitaux, certainement plus que les marchés et les spectacles.

ÉDUCATION DES FEMMES

Ce n'est pas encore tout. En vain s'efforcera-t-on de perfectionner l'éducation des garçons, si l'on ne songe efficacement à réformer celle des filles. Tant qu'il sera dans nos mœurs que les jeunes gens entrent dans le monde dès qu'ils quittent leurs maîtres ou même avant; que les femmes se communiqueront si librement et se plairont même à les agacer; qu'il sera de bon air de leur faire la cour et de commencer sa réputation par elles; qu'elles auront un crédit dominant et que tous les premiers égards seront pour elles; que cependant elles ne sauront rien et ne voudront entendre parler que d'ajustements et de figures, de spectacles et de bals, de parties de promenades et d'arrangements de soupers, de petites volontés et de misérables rivalités; quelques grâces qu'elles aient d'ailleurs, quelque décence que l'on suppose dans leur conduite, il est absurde d'espérer que de jeunes gens deviennent jamais avec elles des hommes sages, appliqués, patriotes, encore moins de grands hommes dans aucun genre et surtout dans ceux qui demandent de la gravité et un extérieur respectable. Si l'on puise dans ce commerce la légèreté et la gentillesse que les étrangers nous envient, de là vient aussi la frivolité qu'ils nous reprochent. Si l'on croit y être à l'abri des mauvaises compagnies, l'expérience n'apprend que trop qu'il y a des masques trompeurs. La parure, la musique et la danse occupent à peu près la jeunesse des filles. Si l'on y ajoute un petit essai de géographie, de mythologie et d'histoire, c'est une éducation complète. Néanmoins elles n'ont nulle bonne idée de la nature, ni des sciences physiques, encore moins de la métaphysique et de la science morale; nuls grands principes, pas même de religion; à peine savent-elles écrire plus correctement que les femmes qui

les servent. Il ne s'agit pour elles que de plaire à des hommes désœuvrés ou d'inspirer de la jalousie à leurs compagnes. On ne songe seulement pas qu'elles n'auraient que deux partis à prendre, ou de vivre enfermées dans un couvent, ce qui est l'antipode de leur éducation, ou de donner non pas seulement des enfants, mais des citoyens et des défenseurs à la patrie, ce dont elles sont aussi incapables que leurs épagneuls de produire des lions ou leurs serins des aigles.

Qu'à la place de cette éducation futile on les instruise à peu près comme les hommes et des mêmes choses que les hommes, selon les rangs et les états, en substituant seulement à ce qui ne convient qu'à notre sexe, les ouvrages des mains qui sont si séants aux leurs, et que souvent elles dédaignent; alors nous aurons des femmes instruites et non d'agréables perroquets; des femmes honnêtes et non de jolies marionnettes, des femmes actives et capables d'inspirer aux hommes la noble émulation des vertus et non des pagodes parées qui ne veulent que leur encens. Les jeunes gens seraient désormais plus jaloux de leur estime que de leur prétendue faveur et persuadés qu'ils ne seront accueillis qu'en se rendant louables, au lieu de renoncer à toute étude, dès qu'ils quittent leurs maîtres, comme on ne le voit que trop souvent, ils chercheraient à perfectionner leur esprit et à s'attirer par les sentiments et l'élévation de leur âme des regards dont on ne se cacherait point et des attentions qui seraient glorieuses parce qu'elles seraient des preuves de mérite.

Je ne finirais pas sur cet article tant il me semble intéressant. Mais peut-être que j'en dis même trop et que plusieurs regarderont cette idée comme une simplicité impertinente ou tout au plus comme une belle chimère à reléguer au pays des songes. Et en effet le petit nombre des femmes raisonnables et éclairées sont des espèces de monstres qui fuient le monde parce qu'il n'est pas digne d'elles,

que l'on ne peut s'empêcher d'admirer, mais que l'on n'ose voir qu'à la dérobée sous peine de ridicule et d'anathème, quoiqu'une figure touchante avec une raison cultivée soit le plus charmant objet de la nature. Mais pourquoi donc penser si mal de cette moitié de notre espèce; pourquoi mépriser cruellement celles que nous flattons sans mesure? Pourquoi les laisser s'avilir elles-mêmes en traitant leurs âmes comme incapables de les disputer aux nôtres en se croyant moins que nous, ou en bornant tout leur mérite et leurs forces à quelques attraits passagers qui bientôt flétris ne leur laisseront qu'une triste retraite et de longs regrets? Mais si elles s'obstinent à vouloir que la frivolité et la vanité soient leur unique partage, ne souffrons pas que des hommes faits pour penser ne soient que des automates. Élevons-nous courageusement au-dessus des routines aveugles et des mauvais préjugés, et par de sages efforts osons aspirer à ce qu'il y a de plus parfait.

Il peut être intéressant de rapprocher ces belles pages sur l'éducation des femmes, d'un passage extrait du *Neveu de Rameau* qui a trait au même objet, et qui a été écrit à la même époque. Diderot s'occupait alors de l'éducation de sa fille. On remarquera que, dans l'un encore plus que dans l'autre écrit, Diderot soutient la même thèse, à savoir qu'il faut donner à peu de choses près aux femmes la même éducation qu'aux hommes; c'est la contre-partie des idées de Rousseau. Notons aussi en passant que Diderot a pu être tenté d'écrire un traité sur l'*Éducation publique*, après l'*Émile*, qui est une sorte de Code de l'Éducation privée.

Extrait du *Neveu de Rameau*.

Vous donnez des maîtres à votre fille?

MOI.

Pas encore, c'est sa mère qui se mêle de son éducation, car il faut avoir la paix chez soi...

LUI.

La paix chez soi? Morbleu! On ne l'a que quand on est le serviteur ou le maître, et c'est le maître qu'il faut être... J'ai eu une femme... Dieu veuille avoir son âme, mais quand il lui arrivait quelquefois de se rebéquer je m'élevais sur mes ergots, je déployais mon tonnerre, je disais comme Dieu « que la lumière se fasse » et la lumière était faite. Aussi, en quatre années de temps nous n'avons pas eu dix fois un mot plus haut que l'autre. Quel âge a votre enfant?

MOI.

Cela ne fait rien à l'affaire.

LUI.

Quel âge a votre enfant?

MOI.

Eh que diable! laissez là mon enfant et son âge, et revenons aux maîtres qu'elle aura.

LUI.

Pardieu! je ne sache rien de si têtu qu'un philosophe. En vous suppliant très humblement, ne pourrait-on savoir de Monsieur le philosophe quel âge, à peu près, peut avoir Mademoiselle sa fille?

MOI.

Supposez-lui huit ans!

LUI.

Huit ans, il y a quatre ans que cela devrait avoir les doigts sur les touches.

MOI.

Mais peut-être ne me soucié-je pas trop de faire entrer dans le plan de son éducation une étude qui occupe si longtemps et qui sert si peu.

LUI.

Et que lui apprendrez-vous donc, s'il vous plaît?

MOI.

A raisonner juste, si je puis; chose si peu commune parmi les hommes et plus encore parmi les femmes.

LUI.

Eh! laissez-la déraisonner tant qu'elle voudra, pourvu qu'elle soit jolie, amusante et coquette.

MOI.

Puisque la nature a été assez ingrate envers elle pour lui donner une organisation délicate avec une âme sensible et l'exposer aux mêmes peines de la vie que si elle avait une organisation forte et un cœur de bronze, je lui apprendrai, si je puis, à les supporter avec courage.

LUI.

Eh! laissez-la pleurer, souffrir, minauder, avoir les nerfs agacés comme les autres, pourvu qu'elle soit jolie, amusante et coquette. Quoi! point de danse!

MOI.

Pas plus qu'il n'en faut pour faire une révérence, avoir un maintien décent, se bien présenter et savoir marcher.

LUI.

Point de chant!

MOI.

Pas plus qu'il n'en faut pour bien prononcer!

LUI.

Point de musique!

MOI.

S'il y avait un bon maître d'harmonie, je la lui confierais volontiers deux heures par jour pendant un an ou deux, pas davantage.

LUI.

Et à la place des choses essentielles que vous supprimez?

MOI.

Je mets de la grammaire, de la fable, de l'histoire, de la géographie, un peu de dessin et beaucoup de morale!...

L'ASSOCIATION NATIONALE

POUR

LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

L'*Association nationale pour la réforme de l'enseignement secondaire*, dont nous avons reproduit les statuts et le programme, vient de publier la première livraison d'un Bulletin qui doit paraître tous les trois mois. Ce fascicule de 24 pages renferme, avec les noms des membres du conseil d'administration, plusieurs articles non signés et assez courts sous ces titres : Notre programme ; — quelques mots d'explication ; — aux municipalités ; — l'agitation réformiste à l'étranger ; — la conférence de M. Frédéric Passy à Lausanne. La liste complète du comité de patronage, malgré l'intérêt qu'elle devait offrir, ne sera communiquée que dans le prochain numéro du Bulletin[1].

On connaît les traditions de notre Revue ; on sait que les opinions les plus diverses peuvent s'y pro-

1. Le secrétaire de la rédaction est M. Leroy.

duire en pleine liberté. Nous n'hésitons donc pas à déclarer que la nouvelle Association a toutes nos sympathies. Depuis longtemps nous avons défendu des idées, sinon identiques, du moins analogues à celles dont elle se fait l'organe. La question d'ailleurs est à l'ordre du jour un peu partout, en Suisse, en Belgique, en Norvège, en Hongrie, en Allemagne, où la lutte entre les partisans des *Gymnases* et ceux des *Realschulen* est fort vive, et où deux sociétés, d'existence déjà assez ancienne, poursuivent à peu près le même but que notre Société française[1]. L'*Association nationale* vient donc à son heure, alors que la solution de ce grave problème a été préparée par bien des discussions, qu'une certaine détente commence à se faire dans les esprits, et que, de part et d'autre, les adversaires aussi bien que les partisans de la réforme sont d'accord sur la nécessité de mettre fin à une agitation préjudiciable à la bonne marche des études et d'entrer enfin dans la voie des applications pratiques. Il faut aboutir; telle est l'opinion générale que nous entendons

1. On trouvera sur ces deux Sociétés et en général sur la question des *Gymnases* et des *Realschulen* d'intéressants détails, dans un livre de M. le professeur docteur Schmeding (Braunschweig, Otto Salle, 1890). L'une d'elles est la *Société des Realschulistes*, l'autre la *Société pour la Réforme de l'École* qui compte parmi ses adhérents : MM. Peters, Lange, Krumme, Schenkendorf, Völker, etc.

exprimer autour de nous. A ce point de vue, la nouvelle Association n'a pas tort d'expliquer qu'il n'a pas dépendu d'elle d'aller plus vite en besogne et qu'elle est prête pour l'action.

Il était moins nécessaire de se défendre du reproche de *faire échec à l'Université*. L'Université, comme on l'a souvent dit, est l'*État enseignant*. Elle a cessé d'être une corporation privilégiée, et il n'est pas à notre connaissance qu'elle ait jamais appartenu en monopole au personnel spécial qui fait profession d'enseigner le grec et le latin. On sait d'ailleurs qu'à l'origine de l'Université le grec tenait fort peu de place dans les programmes.

Une récente circulaire, assez rigoureuse, dont on trouverait à l'étranger peu d'exemples, a sans doute motivé de la part des rédacteurs du Bulletin une autre *explication* qui dans les circonstances actuelles n'est pas sans intérêt, et que par ce motif nous croyons devoir reproduire dans les termes mêmes où on nous l'apporte :

« M. le ministre de l'instruction publique, renouvelant la déclaration de son prédécesseur, a bien voulu nous faire dire qu'il ne saurait voir de mauvais œil se former une association comme la nôtre, et il ne trouve aucun inconvénient à ce que les professeurs de l'Université en fassent partie. »

Il est clair que, si des récriminations contre des actes administratifs et surtout des attaques contre les personnes peuvent offrir certains inconvénients, eu égard au principe hiérarchique, on ne saurait formuler les mêmes objections lorsqu'il s'agit de critiques impersonnelles et théoriques, exprimées par le corps enseignant en vue d'une réforme des méthodes ou des programmes.

Cela dit, il convient d'examiner les projets et le plan de la nouvelle association. Et d'abord, quelle est, pour nos réformistes, l'éducation idéale? Elle doit remplir trois conditions :

« 1° Il s'agit tout ensemble de *former* l'esprit et de le pourvoir méthodiquement des *notions* qu'il a besoin d'acquérir. Tout en distinguant ces deux termes d'une bonne instruction, on se gardera de les séparer, et surtout de les sacrifier l'un à l'autre. Ce serait retomber dans l'erreur du moyen âge qui, sous prétexte de gymnastique intellectuelle, condamnait la jeunesse à une dialectique dépourvue de substance.

« 2° Il est nécessaire de tenir compte du *temps* dont on dispose, ainsi que des exigences de l'*époque* et du *milieu* où l'on vit. Le temps, nous avons moins que jamais droit de le perdre, depuis que nous com-

prenons qu'il faut en donner une part à l'éducation physique et éviter le surmenage. Quant à l'utilité relative des connaissances, elle n'est évidemment plus la même qu'autrefois.

« 3° Enfin l'instruction doit être distribuée de telle sorte que l'État, en la donnant, tire le meilleur parti possible des forces vives de la nation, qu'il utilise à son profit les *diverses aptitudes*, sans en laisser perdre aucune, qu'il procure à chaque intelligence les moyens de se développer selon sa nature et de suivre sa voie. »

Après avoir ainsi établi les principes d'une bonne éducation, on examine dans quelle mesure l'organisation actuelle s'en rapproche ou plutôt s'en éloigne.

« L'enseignement secondaire classique, fondé sur l'étude de l'antiquité grecque et latine, satisfait-il à ces trois conditions?

« Sans doute l'étude de l'antiquité fournit en même temps une nourriture pour l'esprit et un moyen de le former. Reste à savoir si cette nourriture convient à des enfants qui n'ont reçu que la culture primaire, et si ce procédé de formation a, pour la moyenne des intelligences, toute l'efficacité qu'on lui attribue. Les bons juges estiment que les plus belles langues

modernes peuvent suppléer le latin et le grec comme instrument de culture...

« Exigera-t-on que les enfants apprennent tout à la fois les langues et les littératures de la Grèce, de Rome et de quelques nations modernes, sans parler d'autres connaissances dont on ne saurait se dispenser de nos jours? Comment leur enseigner tant de matières diverses en évitant la surcharge, en observant les prescriptions de l'hygiène qui limite le temps attribué au travail cérébral?

« Nous commençons par imposer *à tous* des études qui ne sont nécessaires qu'*au petit nombre*. Beaucoup ne les poussent pas assez loin pour qu'elles profitent à leur développement intellectuel; les autres les abordent trop tôt et sans préparation suffisante. On a pu dire que notre enseignement public semble organisé tout d'abord en vue d'assurer son propre recrutement, et de former, par surcroît, des écrivains, des érudits, des amateurs de belle littérature. Une telle préoccupation est beaucoup trop étroite, et il suffit d'ouvrir les yeux pour en apercevoir les fâcheux effets. Il y en a un véritablement désastreux, qu'on a signalé depuis longtemps, qui subsiste toujours. Une instruction secondaire ainsi orientée, dès la première adolescence, vers la haute culture littéraire, *détourne les jeunes Français*

des professions agricoles, industrielles et commerciales qui font la prospérité matérielle d'une nation; elle les attire en proportion beaucoup trop forte vers les fonctions publiques ou dans quelques carrières, toujours encombrées, auxquelles préparent de préférence les études qui sont seules en honneur. Ceux qui manquent l'entrée de ces carrières, ou qui n'y réussissent pas — ce sont forcément les plus nombreux — viennent grossir la tourbe des solliciteurs, des mécontents, des déclassés. »

L'enseignement *spécial* ne répond pas mieux (pour les rédacteurs du Bulletin) aux exigences de notre civilisation. On en a exclu les langues anciennes et on y a restreint, dans les classes supérieures, la part des études littéraires au profit des sciences. Il présente donc des lacunes qui ne lui permettent pas de favoriser toutes les vocations, de suffire à tous les besoins.

On le voit, c'est un réquisitoire en règle contre l'organisation actuelle de l'enseignement secondaire sous toutes ses formes. Mais ce n'est pas un plaidoyer exclusif en faveur des « humanités modernes ». Chacun de ces enseignements a sa raison d'être et répond à des besoins particuliers. Mais dans le sys-

tème en vigueur, loin de se compléter, ils se nuisent réciproquement.

Quel est maintenant le système nouveau préconisé par l'Association?

« A ce dualisme nous demandons qu'on substitue une organisation nouvelle, établie sur des bases que nous allons indiquer :

« 1° On donnerait à tous indistinctement une même *culture générale*, destinée tout ensemble à développer les facultés, à en assurer l'équilibre, et à jeter les premières assises du savoir qui convient au citoyen moderne : instruction morale et civique, langue et littérature françaises, langues étrangères, histoire, géographie, premiers éléments des sciences.

« 2° A cette culture générale viendraient se superposer des *enseignements spéciaux* (cette qualification serait alors exacte), qui donneraient lieu, non plus à des *classes*, mais à des *cours* littéraires et scientifiques, distribués par groupes entre lesquels les élèves seraient répartis en raison de leurs visées et de leurs aptitudes précédemment reconnues. C'est là que les langues anciennes trouveraient naturellement place, et qu'elles auraient chance, cette fois, d'être véritablement apprises.

« Autre chose est, en effet, d'adopter les langues

mortes comme instrument de culture intellectuelle pendant toute la durée des études, sans trop se soucier que la plupart des élèves soient un jour en état de lire les auteurs anciens, autre chose d'enseigner ces langues à ceux-là seulement qui ont besoin de les savoir et qui en tireront un profit sérieux. Il y aura tout avantage pour ces derniers à les aborder plus tard qu'ils ne l'ont fait jusqu'à présent, et à les apprendre par une méthode appropriée à un âge plus avancé.

« On constituerait ainsi un enseignement secondaire à deux degrés : l'*enseignement secondaire* proprement dit, qui serait uniforme pour tous, et l'*enseignement secondaire supérieur*, diversifié selon les besoins.

« Dans le système proposé, les études ne dureraient pas plus longtemps qu'aujourd'hui, mais elles seraient mieux réparties, et les procédés d'enseignement pourraient être plus rationnels et plus expéditifs.

« A l'issue de l'enseignement secondaire du premier degré, les élèves subiraient un examen à l'effet d'obtenir un certificat d'études qui leur permettrait de passer dans l'enseignement secondaire supérieur. Cette seconde série d'études aurait pour sanctions les trois baccalauréats existants, en at-

tendant qu'on les supprime ou qu'on les transforme comme tout le monde en reconnaît la nécessité. »

Il nous a paru nécessaire, pour éviter tout malentendu, toute fausse interprétation, de publier ces extraits où le plan apparaît sous le jour même où ses auteurs ont voulu le placer. Il est en pleine lumière, et cependant (qu'il nous soit permis de le dire) nous ne l'apercevons pas avec une entière netteté. Sur l'idéal d'éducation qui nous est proposé, nous partageons absolument les vues des auteurs du projet. Nous n'insisterons pas d'ailleurs sur des considérations qui ont été présentées si souvent et qui sont familières à tous nos lecteurs. A la vérité, après Diderot et Condorcet, pour ne parler que des morts, il ne restait presque plus rien à dire de décisif sur ces questions. Les théories de ces illustres philosophes gagnent chaque jour en évidence lumineuse et en impérieuse nécessité. Mais c'est à l'application que commencent les difficultés; c'est là où se trouve véritablement le nœud du problème.

Une réforme, bien ou mal conçue, peut tout régénérer ou tout compromettre. Nous nous trouvons en face d'une tradition vieille de plusieurs

siècles et nous avons un personnel en majorité (nous parlons surtout des hommes d'âge et d'autorité) favorable aux anciennes idées. Ceux-ci sont, si je peux dire, au pouvoir, et on comprend combien il est difficile de faire une réforme générale des études dans un aussi grand pays, quand on a la force publique contre soi. Qu'on prononce le mot ou non, c'est une véritable révolution qu'on médite dans le domaine de l'enseignement secondaire; pour l'accomplir il faut des esprits vaillants et résolus, il faut surtout une conception nette du but à atteindre et des moyens à employer. Or, nous l'avons dit, le plan de campagne qu'on nous propose ne nous oriente pas suffisamment; nous demandons plus de lumière.

Sur un point cependant, et capital, le programme est précis. On repousse le *dualisme*, on adopte l'idée de l'*école unique*. Nous sommes d'autant plus heureux de le constater pour notre part, que nous avons depuis longtemps combattu contre de redoutables champions la solution qui a semblé prévaloir un moment et qui nous paraissait néfaste, celle de l'importation en France des deux catégories d'écoles : *gymnase* et *realschule*, telles qu'elles existent en Allemagne et dans plusieurs autres pays. On nous permettra de reproduire ici

quelques-uns des arguments que nous opposions alors à un système préconisé, défendu avec une incontestable autorité, par M. Bréal[1] :

« M. Bréal est trop avisé pour ne pas se rendre compte de l'importance de plus en plus grande que les sciences prennent dans les besoins sociaux et de la faveur croissante qu'elles acquièrent dans l'opinion ; aussi se propose-t-il de sacrifier à l'enseignement scientifique et utilitaire un type particulier d'établissement. Pour l'organisation générale de l'instruction secondaire aussi bien que pour les méthodes, il est Allemand décidé ; il veut établir ici comme là-bas deux sortes d'écoles, des *gymnases* presque entièrement consacrés à l'enseignement classique, et des *realschulen* où, avec quelques bribes de latin, on enseignerait surtout les connaissances pratiques, sciences et langues vivantes. »

Nous ajoutions plus loin : « Il est démontré par l'expérience que cette dualité de l'enseignement secondaire tend à détruire l'harmonie des études plutôt qu'à y introduire la variété ; que ces deux types d'établissements, qui devraient se compléter, ne font guère que se faire concurrence ; que cette

1. *L'Éducation nouvelle*, par Edmond Dreyfus-Brisac, pages 144 et suivantes, tome I, Masson éditeur, 1882.

division en deux catégories d'écoles conduisant à des carrières différentes des jeunes gens qui y entrent avant que leur vocation ait pu se produire, fait naître chez les uns et les autres des regrets assez vifs, de sérieux mécomptes, et cause souvent une grande perte de forces aux dépens de la culture générale du pays... »

Je poursuis la citation, car, à quoi bon se répéter en d'autres termes ?

« Au fond, lorsque M. Bréal demande la création de deux types d'établissements, c'est moins parce qu'il est frappé de la nécessité d'introduire une certaine variété dans l'enseignement secondaire que parce qu'il désire conserver aux lycées leur caractère presque exclusivement classique. Je reconnais qu'il y a des intelligences plus modestes et des intelligences plus ambitieuses, des esprits plus idéalistes et des esprits plus utilitaires; je sais bien que la société a besoin de tous les états et de toutes les professions, et qu'il n'est pas bon de jeter tous les cerveaux dans le même moule.

« Je comprends que chez les uns il vaille mieux développer les aptitudes professionnelles et mettre au jour chez les autres les hautes facultés de l'esprit, offrir à ceux-ci un enseignement plus littéraire et plus théorique et à ceux-là une instruction plus

pratique et plus scientifique, de manière à former des corps d'industrie et de métier et des corps de savants et d'hommes d'État. Mais est-il nécessaire que ces futurs hommes d'État et ces futurs savants n'apprennent à penser et à écrire qu'en grec et en latin, qu'ils ferment les yeux aux splendides horizons que la science ouvre à l'imagination et à la raison et que pour les connaissances usuelles ils soient au-dessous du dernier des artisans? Faut-il d'autre part que les commerçants, les industriels, les architectes soient entièrement privés de la haute culture littéraire, et ne vaut-il pas mieux les élever tous en commun et faire, suivant les indications de la nature, l'éducation de leur vue, de leur mémoire, de leur imagination, de leur jugement et de leur goût jusqu'à cette fameuse *bifurcation* qui a été tant décriée et qui nous semble indispensable? Car le défaut de notre éducation scolaire ne provient pas seulement de ce que nous avons mal appris dans les classes supérieures, il tient surtout à ce que nous n'avons pas assez appris dans les classes élémentaires et dans les classes de grammaire. »

Nous sommes donc partisan de l'*école unique*, et pour des raisons qui se rapprochent très sensiblement de celles que nous trouvons exposées dans le

Bulletin. Il nous paraît d'autant plus opportun d'insister sur cette solution, que M. Bréal n'a pas désarmé; nous l'avons entendu l'an dernier, au *Congrès du haut enseignement*, émettre, en termes ingénieux, les mêmes idées. Si, disait-il, on se décide à réorganiser l'instruction secondaire dans le sens utilitaire, il faudrait procéder, non par voie de suppression des enseignements classiques dans les écoles actuelles, mais par voie d'introduction de programmes réformés dans des écoles nouvelles.

On sent toute la portée de cette réserve diplomatique, elle montre combien les demi-mesures seraient insuffisantes, avec quelle ténacité les partisans de l'ordre actuel se retranchent dans la forteresse des vieux programmes.

Mais notre école unique, comment l'organiser? Nous touchons ici au point délicat et sur lequel le Bulletin ne nous offre que des renseignements insuffisants. Nous voyons bien qu'en gros on adopte, sous une forme simplifiée, le système si souvent présenté, et avec une si louable persévérance, par M. Ferneuil; à la base, une sorte d'éducation générale et commune pour tous, à laquelle viendraient se superposer un certain nombre d'enseignements spéciaux. C'est une *bifurcation*, à la vérité, triple ou quadruple. L'organiser d'une façon pratique dans

un même établissement, peut paraître malaisé. Mais quelle sera la durée du premier enseignement, que sanctionnerait une sorte de baccalauréat élémentaire? A vrai dire, toute la question est là. Faut-il souhaiter qu'un baccalauréat nouveau vienne s'ajouter aux baccalauréats existants? Il serait bien tard, après ce premier baccalauréat, pour commencer l'étude du grec et du latin si, comme il faut le supposer, cette première partie de l'éducation se prolongeait assez longtemps. Pour les sciences aussi, on serait, semble-t-il, exposé à un surmenage dans les classes supérieures.

Je sais bien que le haut enseignement secondaire serait réparti non en *classes*, mais en *cours*[1], mécanisme qui paraît assez ingénieux au premier abord, et qui permettrait aux jeunes gens de faire un choix d'études conforme à leurs aptitudes. Tel enseignement, par exemple celui du grec, pourrait être ainsi rendu facultatif. Ce système se rapproche assez (on nous l'apprend d'ailleurs) de celui qui fonctionne aux États-Unis d'Amérique. Malheureusement les établissements de ces pays lointains, où règne la liberté presque illimitée d'enseignement, nous sont mal connus, et ont une valeur très inégale en même

1. Le mot *cours* peut être entendu en des sens très différents et a besoin d'être expliqué.

temps qu'une organisation variée à l'infini ; il serait bien difficile d'y relever d'une façon sûre une moyenne à peu près constante de résultats.

Nous tenons à le répéter, théoriquement nous partageons les vues de la nouvelle Association. Sur la question de l'*école unique* nous adoptons en principe la solution qu'elle nous propose. Nous demandons simplement quelques renseignements complémentaires sur l'organisation éventuelle de cette école. Le succès d'une aussi importante tentative dépend, à notre avis, de la durée de l'enseignement secondaire commun à tous (qui dans le projet ressemble plutôt à une sorte d'enseignement primaire renforcé), et de l'organisation des degrés supérieurs d'enseignement. Or, ce sont précisément ces deux points que nous apercevons le moins nettement et qui restent encore (à ne considérer que le programme placé sous nos yeux) dans une obscurité inquiétante.

Il ne faudrait pas cependant qu'on pût accuser ce programme de n'être qu'un trompe-l'œil. Les solutions claires et simples sont les seules qui ont chance de prévaloir dans notre pays. Nous en avons, dans des ordres d'idées très divers, assez de preuves.

Pour nous, en parcourant la liste des maîtres si

distingués qui ont leur nom inscrit dans le conseil d'administration [1], et dont le concours actif et libre d'allures serait si précieux et si efficace pour l'organisation d'un enseignement moderne, nous

1. Voici les noms des membres du conseil d'administration : *Président :* M. Georges Berger, député, directeur général de l'Exposition universelle de 1889. *Vice-présidents :* MM. Gaufrès, membre du Conseil municipal de Paris ; Grousset, secrétaire général de la Ligue nationale de l'éducation physique ; Jacquemart, inspecteur général de l'Enseignement technique ; Jamais, député ; Frédéric Passy, membre de l'Institut ; Poirrier, sénateur, ancien président de la Chambre de commerce de Paris. *Secrétaire général :* M. Grandjean, ancien membre de l'École française de Rome, secrétaire-rédacteur du Sénat. *Trésorier général :* M. Mayrargues, ancien professeur de l'Université, trésorier général de l'Alliance française. *Membres :* MM. Aymonier, directeur de l'École coloniale ; Bourgine, agrégé de grammaire, professeur de cinquième au lycée Condorcet ; Cousté, président de la Chambre de commerce de Paris ; Frennelet, docteur en droit, professeur de législation et d'économie politique au lycée Charlemagne ; Izoulet, agrégé de philosophie, professeur de philosophie au lycée Condorcet ; Jablonski, agrégé des sciences mathématiques, professeur de mathématiques spéciales au lycée Charlemagne ; André Lebon, chef du cabinet du président du Sénat, professeur à l'École libre des sciences politiques ; Lecomte, agrégé des sciences naturelles, docteur ès sciences, professeur au lycée Saint-Louis ; Lelorieux, agrégé des sciences physiques, professeur au lycée Lakanal ; Lignières, agrégé des sciences mathématiques, professeur au lycée Louis-le-Grand ; Martine, agrégé d'histoire, professeur au lycée Condorcet ; Mention, docteur ès lettres, examinateur à l'École militaire de Saint-Cyr ; Mossot, agrégé des lettres, professeur de rhétorique au lycée Condorcet ; Édouard Petit, agrégé de l'enseignement spécial, docteur ès lettres, professeur au lycée Janson-de-Sailly ; Poincaré, député ; Rosenzweig, agrégé des langues vivantes, professeur d'anglais au lycée Charlemagne ; Salomé, agrégé de l'enseignement spécial, professeur au lycée Charlemagne, ancien dé-

nous demandons — puisqu'il ne s'agit, pour le moment, que d'une modeste expérience — s'il ne serait pas préférable, ou du moins plus pratique, de leur confier, à titre d'essai, l'enseignement dans un ou deux établissements avec un programme d'où le grec serait exclu, où le latin serait conservé, et où l'éducation civique, l'histoire, la géographie, les langues modernes et les sciences, tiendraient une place absolument prépondérante. Dans les classes supérieures de ces instituts, les élèves, au gré de leurs aptitudes, consacreraient leur temps plus spécialement, soit aux lettres, soit aux sciences. Un *diplôme unique* couronnerait le cours général, qui serait terminé *à seize ans*[1], et qui, complété au besoin par une ou deux années d'études supérieures assez semblables à celles des Facultés, pourrait préparer une petite élite soit aux écoles

légué dans l'inspection générale; Seignette, agrégé des sciences naturelles, docteur ès sciences, professeur au lycée Condorcet; Sigwalt, agrégé des langues vivantes, professeur d'allemand au lycée Condorcet et à l'École normale de Saint-Cloud; Stropeno, agrégé des lettres, professeur de troisième au lycée Janson-de-Sailly; Villard, ingénieur civil, président de la Société centrale du travail professionnel. *Secrétaires du Bureau :* MM. Albert Benoît avocat, et Treney, professeur au lycée Janson-de-Sailly.

1. Le service militaire, devenu à peu près égal pour tous, aura tôt ou tard pour résultat une certaine réduction du temps d'études dans les collèges, ce qui, à notre avis, présenterait moins d'inconvénients que d'avantages.

spéciales, soit aux carrières libérales et universitaires.

Dans ce collège *des trois langues*[1] le temps d'études qui est absorbé actuellement par les littératures anciennes, serait désormais réservé à l'allemand et à l'anglais, qui deviendraient obligatoires comme aujourd'hui le grec et le latin. Mais, il est bon de le dire, nous nous plaçons à un point de vue très différent de ceux qui, comme M. Dietz ou M. Frary, sacrifient complètement la culture scientifique à la culture littéraire. Notre programme permet de tenir compte des aptitudes personnelles, mais en principe il assigne aux sciences et aux lettres un rôle égal dans l'éducation.

On voit que quelques-unes des données de ce projet sont communes à celles qui sont proposées dans le plan de l'Association. Nous nous en réjouissons, et nous pouvons ajouter qu'en les recommandant, nous ne faisons que reproduire des idées déjà exprimées par nous dans les discussions de la *Société d'enseignement supérieur*. Nous nous réservons d'entrer dans des explications plus détaillées sur un système dont nous ne revendiquons nullement la

1. Il va sans dire qu'à ces trois langues anciennes ou modernes mais étrangères, il faudrait joindre l'étude très approfondie de la langue maternelle.

paternité exclusive, mais qui nous paraît du moins avoir l'avantage d'offrir aux partisans convaincus de l'enseignenent moderne un champ bien délimité d'expériences.

Constatons en terminant, et pour prendre courage, que la Hongrie vient de nous donner tout récemment une leçon et un exemple à méditer. Le ministre de l'instruction publique, comte Czaky, qui semble déployer dans ses nouvelles fonctions une sagacité et une énergie peu communes, a pris l'initiative d'une série de mesures sur lesquelles nous aurons plus d'une fois à revenir. Pour l'enseignement supérieur il a préparé, avec une habileté à laquelle les hommes de tous les partis rendent hommage, une réforme capitale qui aura pour résultat, en ménageant tout les intérêts légitimes, de substituer au système des honoraires payés pour chaque leçon, à la manière allemande, le système français des inscriptions générales pour l'ensemble des cours. En ce qui concerne l'enseignement secondaire, il s'est déclaré partisan de l'*école unique* et pour la suppression du nombre relativement restreint des *realschulen* qui existent en Hongrie, et il a préparé cette unification des études, en faisant adopter par le Parlement, à une forte majorité et malgré la résistance d'un assez grand nombre de membres du

corps enseignant, une résolution tendant à l'élimination progressive du grec des gymnases classiques. Honneur à l'éminent ministre qui a compris que la réforme de l'enseignement secondaire est une affaire d'État dont la solution — nous l'avons dit ailleurs[1] — ne doit pas être abandonnée aux conseils universitaires, qui ont toute compétence pour réformer le détail des programmes et faire prévaloir les meilleures méthodes, mais qui dépasseraient leurs attributions en arrêtant dans leurs grandes lignes les plans généraux de nos écoles secondaires. C'est là, on ne saurait trop le répéter, une question, non pas seulement pédagogique, mais véritablement nationale, que le Parlement seul a qualité pour trancher et qui devrait être résolue non par arrêtés, pris en Conseil, mais par des lois et des décrets[2].

1. *L'Éducation nouvelle*, tome II, page x de la préface. Masson, éditeur, 1888.

2. L'*Association nationale* a cru devoir interrompre ses travaux après l'organisation officielle de l'Enseignement secondaire moderne.

LA QUESTION

DE

L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

DEVANT LE SÉNAT

Le Sénat a consacré, le 17 et le 19 juin 1890, deux pleines séances à une interpellation de M. Combes « sur la nécessité d'apporter sans retard d'importantes modifications à l'organisation de notre enseignement secondaire ». Si la presse politique, il faut le reconnaître, n'a prêté en général, et sauf exceptions, qu'une oreille très distraite à ces débats dont la portée morale est pourtant si considérable et si haute, il n'en est pas moins vrai (nous avons la hardiesse de l'affirmer) que la question de l'éducation nationale, celle de l'enseignement secondaire en particulier, a pour l'avenir du pays autant d'importance que celle des maïs et des raisins secs. Il faut donc féliciter M. Combes de son initiative aussi

généreuse qu'opportune. Elle a appelé à la tribune du Sénat nombre d'orateurs de grande autorité, d'anciens chefs de l'Université, tels que MM. Simon, Berthelot, Bardoux, des maîtres très compétents comme MM. Chalamet et Maze; elle a provoqué surtout les déclarations impatiemment attendues et, disons-le de suite, très bien accueillies, du ministre actuel de l'instruction publique, M. Bourgeois.

M. Combes avait pris pour point de départ de son interpellation le discours de Montpellier, dont le retentissement a été si grand et si légitime, et qui annonçait le dépôt prochain d'un projet de loi sur la création de nouvelles Universités. A la vérité, comme l'a fait remarquer M. le ministre, le lien qui rattache ces deux questions — celle des Universités et celle de l'enseignement moderne — est bien lâche à la fois et bien ténu. Il est possible qu'une des réformes réclamées par M. Combes, je veux dire un certain temps d'études quasi universitaires avant le baccalauréat, puisse à la longue accroître, sinon en qualité du moins en quantité, la clientèle de nos écoles supérieures; mais cette perspective est encore bien vague et reculée; tandis que la question des Universités est tout à fait mûre et appelle des mesures

promptes et décisives. Il ne s'agit, en somme, que de fortifier, par la consécration de la loi, des institutions en pleine activité, de reconnaître l'existence très réelle de centres universitaires là où les conditions nécessaires à leur fonctionnement et à leur durée se trouvent dès à présent réunies. Pour l'enseignement secondaire, il en va autrement. Comme nous pensons le démontrer, des innovations, très désirables en principe, ne peuvent y être introduites qu'après sérieuse réflexion et à la suite d'une étude attentive des éléments nombreux et d'une complexité délicate que ce grave problème met en jeu.

Il n'est pas besoin de suivre ici pas à pas et dans ses moindres détails la discussion du Sénat. Les divers orateurs ont parlé un peu de tout, tantôt du culte des Muses, tantôt des aspirantes institutrices, de celles qu'on a appelées assez durement, bien qu'en termes de commisération, les déclassées de notre enseignement primaire. L'enseignement classique, l'enseignement spécial, les récentes décisions du Conseil supérieur relatives à la discipline, le baccalauréat, les examens de passage, les exercices physiques ont tour à tour été mis sur la sellette du Sénat. Si l'on faisait un tableau de notre enseignement secondaire d'après les indications qui ont été four-

nies de part et d'autre, il faut convenir qu'il ne serait pas très flatteur. Seul, le ministre a tenu un langage plus optimiste; mais les documents statistiques, les rapports administratifs du personnel sous ses ordres, dont il a donné lecture à la haute assemblée, n'ont, dans ce qu'ils peuvent avoir de rassurant, que la valeur relative de toutes les communications officielles en général. Heureusement, l'histoire de la pédagogie nous l'apprend, depuis la renaissance des études, les plaintes ont été continuelles, chez tous les peuples et dans tous les temps; on a sans cesse critiqué, modifié, réformé les programmes scolaires et l'organisation des écoles, sans capter la source des abus et sans satisfaire tout le monde. Je viens de lire une histoire du gymnase de Bâle depuis le XVIe siècle[1], fort bien composée par le professeur Burckhardt-Biedermann, avec une érudition à la fois sûre et impartiale, et qui donne à l'appendice toute la série des plans d'études adoptés successivement par les conseils scolaires de cette grande cité qui est en même temps un centre d'État dans la Confédération suisse. On y voit que les programmes ont été rema-

1. *Geschichte des Gymnasium zu Basel*, par Fr. Burckhardt-Biedermann. Bâle, Émile Birkhaueser édit., 1889. 1 vol. in-8 de 337 pages.

niés à peu près tous les vingt ans, qu'ils ont subi le contre-coup de tous les événements petits ou grands de la politique locale ou générale, religieuse ou civile. L'individu, considéré isolément ou en corps de nation, se transforme sans cesse, et la mort seule, la catastrophe finale, peut mettre un terme à ses aspirations toujours nouvelles à un ordre de choses meilleur. La critique historique, si elle était conséquente, devrait nous rendre plus indulgents pour le passé, mais aussi pour le présent. En nous faisant mieux comprendre les idées et les croyances des générations qui nous ont précédés, elle n'établit, semble-t-il, qu'avec plus de force le droit qui nous appartient à nous-mêmes de nous soustraire, s'il le faut, aux institutions traditionnelles et d'organiser notre vie, comme l'ont fait nos devanciers, au gré de nos préférences et en conformité avec nos besoins.

Pour revenir aux critiques formulées sur notre enseignement, j'ai hâte d'arriver à la question des études classiques, qui est de beaucoup la plus importante, et je ne dirai qu'un mot sur les autres points qui ont été touchés incidemment dans la discussion du Sénat.

Pour nous, la question des examens de passage

est presque insoluble, sous le régime de la concurrence.

Si la liberté de l'enseignement, comme nous l'avons toujours pensé, est une liberté nécessaire et féconde, il faut l'accepter avec ses inconvénients comme avec ses avantages. Le mal se trouvera d'ailleurs singulièrement atténué de lui-même et sans aucune mesure préventive, du jour où l'on aura fait aux études modernes leur place légitime dans nos programmes scolaires.

Le problème du baccalauréat est fort grave, mais il se représentera naturellement à notre examen quand le ministre aura soumis au Conseil supérieur le projet de réformes qu'il annonce devoir être *importantes et profondes*.

Le peu qu'il nous en dit dès aujourd'hui nous paraît fort bon. « Désormais l'élève pourra apporter, à l'appui de sa demande d'examen, l'ensemble de ses notes et des témoignages qu'il a reçus pendant la durée de ses études... Un livret scolaire sera tenu régulièrement dans les établissements de l'État. » Cette indication nous laisse entrevoir que le baccalauréat ne sera pas supprimé purement et simplement, comme le désirent M. Combes et M. Maze. Nous sortons donc, avec le projet ministériel, du pays des chimères; car il ne nous appa-

raît pas très bien comment cette suppression aurait pu cadrer avec la liberté de l'enseignement, à moins de substituer au diplôme de bachelier — ce qui n'est pas une petite affaire — une série d'examens à l'entrée des diverses professions universitaires et autres. Si, avec le système actuel, on étudie mal, sous la menace de l'examen, dans les classes supérieures, il serait à craindre, le baccalauréat une fois supprimé, de voir l'immense majorité des élèves ne plus étudier du tout.

M. Chalamet, qui nous paraît à la fois un partisan acharné de la tradition universitaire et, pour me servir d'une expression à la mode, un mécontent, a attaqué avec beaucoup de virulence les nouvelles réformes, et en particulier les récentes décisions du Conseil supérieur de l'instruction publique relatives à la discipline. Il a rapproché avec un peu d'aigreur des idées si délicatement exprimées dans le beau rapport de M. Marion je ne sais quelle réponse plus ou moins authentique qu'il attribue au poète homme d'État de 1848, à Lamartine. Il est permis de penser néanmoins que le lycée ne doit être soumis ni au régime d'une caserne, ni à la discipline d'un couvent. La responsabilité de l'État est gravement engagée par les développements qu'a pris chez nous, à la différence des autres

pays, l'institution de l'internat. La tutelle administrative y remplace celle des parents pour un très grand nombre de nos enfants, et il est naturel qu'elle s'inspire, dans une large mesure, des sentiments de douceur et d'indulgente bonté, qui pénètrent de plus en plus l'éducation qui se donne dans la famille. Si on veut que l'enfant aime l'étude, s'attache à ses maîtres, et ne considère plus le collège comme un lieu de détention, au moins par comparaison avec la maison paternelle, il est nécessaire que l'on se relâche de plus en plus de ce que la discipline d'autrefois avait de trop âpre, de trop pédantesque et, tranchons le mot, d'inhumain.

Sans doute l'école est une préparation à la vie, mais, à ce qu'il nous semble, une préparation très longue, dont la durée est presque du tiers de la moyenne de la vie elle-même. Ce n'est guère que pendant une assez courte période, de la douzième à la quinzième année, que l'on devrait se montrer vraiment sévère, et tenir étroitement les rênes. Avant cette période, on a affaire à des enfants inconscients ; après, à des adolescents qu'il faut habituer peu à peu et par degrés au sentiment de la responsabilité et à une émancipation inévitable. Les règlements pédagogiques, soit dit en passant,

ne doivent pas être les mêmes pour tous les âges.

M. Chalamet s'est aussi exprimé en termes assez rudes sur les examens physiques. Il a apporté une note gaie dans cette discussion austère, en jetant un peu de ridicule sur le *lendit;* il s'est demandé si nos jeux publics d'écoliers ne feront pas bientôt concurrence au Grand Prix de Paris. Ce sont là plaisanteries faciles que la conversation familière autorise, mais qui nous semblent déplacées à la tribune d'une haute assemblée. M. Chalamet, qui n'a pas honoré ces exercices de son patronage, n'y était pas sans doute présent; il n'en parle probablement que par ouï-dire. Quant à moi qui assistais à la distribution des prix du lendit, comme beaucoup d'autres amis sincères des fortes études et d'une bonne éducation, j'ai pu, dans la foule très honnête où j'étais confondu, observer le public de ces réunions. Le coup d'œil était pittoresque, mais nullement solennel ou théâtral. J'y ai vu notre digne Président de la République, qui, avec un tact très sûr et un dévouement sans égal, ne néglige aucune occasion d'encourager les tentatives utiles et dignes d'intérêt, et à côté de lui des hommes comme M. Gréard, M. Berthelot, M. Liard, M. Rabier, M. Buisson, M. Bréal (je ne cite que quelques noms), qu'on ne peut accuser sérieusement de vouloir assigner aux professeurs de

sciences et de belles-lettres un rang inférieur ou égal à celui des maîtres d'équitation, d'escrime, de natation ou de gymnastique. L'assistance se composait surtout d'universitaires, de jeunes élèves et de leurs familles, et l'on n'y apercevait aucune trace de ce monde, en partie interlope, qui fait des courses sa distraction, on peut même dire son occupation habituelle, et qui envahit les pelouses d'Auteuil et de Longchamps.

M. le ministre a dit à ce sujet, en termes justes et mesurés, tout ce qui devait être dit. Il a parfaitement expliqué que pour encourager ces exercices si nouveaux, pour appeler sur eux l'attention du public (et du meilleur), il importait, au moins dans les premiers temps, non pas de faire sonner les trompettes de la réclame (ce qui serait fâcheux), mais de leur prêter le retentissement nécessaire de la publicité. Si l'on considère que les traditions de l'Université ont été presque de tout temps contraires à l'éducation physique, il eût été à craindre que, renfermés dans l'enceinte des collèges, ces exercices n'y fussent *mort-nés*. Et le ministre a insinué finement qu'il appartenait moins qu'à personne aux partisans de l'antiquité classique de se scandaliser de jeux scolaires si en honneur dans l'ancienne Grèce, où l'éducation ne consistait pas dans la cul-

ture exclusive et intensive des facultés intellectuelles, mais dans le développement harmonieux de l'âme et du corps. Si les arguments apportés à la tribune par M. Chalamet avaient pu faire naître des appréhensions, elles ont été bien vite dissipées par les déclarations si pleines de tact et si sensées du chef de l'Université.

Les études classiques, que l'interpellation visait au fond au moins indirectement, ont eu cependant les honneurs de la séance. M. Jules Simon en a fait un magnifique éloge. Au nom de l'Université, dont il a cru pouvoir se faire l'organe, il a déclaré que jamais elle ne renoncerait au culte des Muses : « Nous donnerons tant que nous pourrons l'enseignement classique et nous croirons faire notre devoir envers les élèves, envers notre pays, envers la renommée de la France et envers l'humanité, en continuant à enseigner le latin et le grec.

« S'il y a un reproche à faire, c'est, par la force des choses, de ne pas les enseigner assez. Et si j'avais quelque autorité dans l'enseignement, monsieur le ministre, au lieu de me plaindre qu'on enseignât trop les lettres classiques, je dirais : Non, non! nous ne les enseignons pas assez, il faut les enseigner davantage. »

Ce morceau est d'un beau mouvement oratoire, et de la tribune publique, où nous assistions à ces débats, nous étions presque tenté d'applaudir, avec la majorité du Sénat, « à l'art merveilleux avec lequel un des grands maîtres de l'Université faisait passer dans tous les esprits l'émotion qu'il avait éprouvée à la seule nouvelle que ses chères humanités pouvaient être menacées ». M. Bourgeois a reconnu, avec un réel bonheur d'expression, au début de son discours, que les Muses avaient trouvé un défenseur digne d'elles, et M. Jules Simon, en ravissant son auditoire, avec sa voix de sirène, a pu lui faire oublier, qu'à l'encontre des arguments, très prosaïques peut-être, mais très positifs, qu'on fait valoir contre la prédominance exagérée des études classiques, il n'avait guère opposé que des affirmations éclatantes et des raisons de sentiments. Qu'il nous aurait rendus heureux, nous qui aimons avant tout notre langue nationale, mais qui ne pouvons arracher de notre cœur le culte idolâtre de la belle littérature classique, s'il nous avait prouvé qu'il est possible, sans une effrayante surcharge intellectuelle, et par suite sans un affaiblissement inévitable des études, de concilier les nécessités impérieuses du présent avec les chères traditions du passé, et de vivre au XIXe siècle, comme au XVIe,

dans l'admiration et dans l'adoration de ces splendides chefs-d'œuvre qui, au sortir des ténèbres du moyen âge, éblouissaient tous les yeux comme une nouvelle révélation. Ces prestiges ne sont pas entièrement effacés; mais la civilisation, si poétique, en son adolescence, est parvenue à l'âge plus positif de la maturité. Nous avons aujourd'hui, ce que nous n'avions pas alors, des littératures nationales, arrivées à leur perfection et tout imprégnées de nos idées et de nos croyances. La science, échappée à l'étreinte de la scolastique, a pris, sous les formes les plus diverses, un étonnant essor. Ses applications pratiques deviennent chaque jour plus nombreuses, et chaque jour aussi elles offrent une preuve nouvelle de leur action bienfaisante pour le bonheur de l'individu et pour l'utilité publique. Les Muses se taisent, et la nature, plus profondément étudiée, apparaît comme un poème vivant, le plus beau de tous, le plus plein de séductions pour l'imagination et pour la pensée créatrice. L'individu, ivre de liberté et de progrès, ne peut réussir à satisfaire sa curiosité toujours en éveil, et les peuples, constitués en corps de nation, rapprochés les uns des autres par le développement merveilleux des voies de communication, séparés, hélas! par les nécessités de la lutte pour l'existence sur tous les

terrains de l'économie sociale et dans toutes les régions du globe, n'ont pas trop de toutes leurs forces matérielles ou morales pour défendre leurs intérêts et leurs droits sans cesse en question et toujours menacés. Dans ces conditions nouvelles créées par une évolution trois fois séculaire, comment laisser l'enseignement des collèges s'affadir et se stériliser dans je ne sais quel dilettantisme intellectuel et esthétique, et comment refuser aux langues contemporaines et aux sciences la place que leur assignent à la fois la force des choses et un patriotisme bien entendu?

Nous venons de reconnaître et de proclamer assez hautement les exigences de la société moderne en matière d'éducation. Est-ce à dire que nous sommes des impatients? que nous réclamons une révolution complète et immédiate de l'enseignement secondaire? Tout au contraire, nous avons toujours dit qu'il fallait procéder avec calme, avec prudence et après une étude mûre et réfléchie de toutes les données du problème. A cet égard nous serions plutôt tenté de prendre à notre compte les sages conseils de M. Jules Simon, à condition de ne les considérer ni comme une fin de non-recevoir, ni comme un ajournement à long terme. Bien des expériences malheureuses dans le passé nous enga-

gent à nous défier, en ces matières, des mesures hâtives et précipitées. M. Liard, avec sa haute autorité, reconnaissait tout récemment[1] combien la création intempestive de Facultés isolées, et les dépenses imprudemment engagées par les municipalités et l'État pour la construction ou la restauration de divers instituts, rendaient plus ardue et plus délicate la réforme de notre enseignement supérieur.

Mais, pour ne parler que de l'instruction secondaire, est-ce qu'il n'est pas aujourd'hui reconnu par toutes les personnes compétentes que le nouvel enseignement créé en 1865 par M. Duruy, sous le nom si malheureux d'enseignement spécial, avait été, avec les meilleures intentions, mal conçu et mal organisé dès l'origine? M. Bourgeois a cité dans son discours un rapport très caractéristique en date du 26 avril 1865 où il est dit à propos de cet enseignement : « La France a besoin de contremaîtres dont la main ait été exercée par la pratique, mais aussi dont la pensée ne soit pas restée étrangère à cette culture qu'il appartient à la théorie de donner. »

Et M. le ministre a ajouté fort justement : « Vous voyez, Messieurs, qu'il y a là deux choses qui mal-

1. Dans son livre *Universités et Facultés*. Armand Colin, édit., 1890.

heureusement étaient contradictoires : à savoir, que cet enseignement pouvait être à la fois un enseignement pratique dans le sens le plus strict du mot, puisqu'on parlait de préparer la main à la pratique de métiers et qu'on avait même créé des ateliers qui existent encore à l'École de Cluny, et d'autre part qu'il était possible de pénétrer cet enseignement pratique des lumières de l'enseignement général. »

Il est clair que cette éducation bâtarde ne répondait à aucun besoin et ne pouvait produire aucun résultat efficace; insuffisante pour ceux qui avaient surtout en vue les connaissances techniques et pour ceux qui aspiraient à une certaine culture générale. Ni classique, dans l'acception vraiment élevée du mot; ni professionnel, dans le sens pratique et utilitaire qu'on attache à ce terme; placé dans une situation d'humiliante infériorité à côté des enseignements anciens et dans les mêmes établissements, l'enseignement spécial végétait à grand'peine; comment aurait-il pu se développer, se répandre, entrer en concurrence avec ses puissants voisins?

Les réformes de 1881 et de 1886 n'ont pas été plus heureuses. Comme l'a observé, avec une critique profonde, M. Berthelot : « Si l'enseignement spécial perd de plus en plus son caractère technique

pour prendre un caractère scientifique, il ne l'a pris que d'une manière très incomplète. Au lieu de l'identifier avec l'enseignement classique, on lui a créé ces organes spéciaux qui sont des sortes d'organes parasites dans notre système général; ainsi on a créé un baccalauréat de l'enseignement spécial. Ce sont, à mon avis, de très mauvaises choses...

« C'est par suite de ce porte-à-faux que cet enseignement a toujours été regardé comme quelque chose d'inférieur; c'est pour cela, comme le disait tout à l'heure M. le ministre, qu'il n'a réuni que le quart des élèves, 22 000 sur 89 000; et c'est déjà beaucoup; ce chiffre montre combien un tel enseignement est nécessaire, à quel besoin réel il répond, combien le caractère des études qui y sont poursuivies est important au point de vue de l'éducation de la jeunesse. »

On ne saurait mieux dire. On comprend d'ailleurs que l'illustre savant, si souvent mis en cause par M. Jules Simon, et en quelque sorte compromis par lui dans son apologie éloquente mais exclusive des études classiques, ait éprouvé le besoin de dégager sa personnalité et d'exprimer lui-même ses propres idées. Il l'a fait en termes saisissants, et en exposant un système sur lequel nous reviendrons tout à l'heure.

On voit par ce peu de citations, empruntées à notre histoire scolaire, le danger de ces expériences hâtives et mal conçues. L'exemple de l'étranger n'est pas moins instructif. L'état de l'enseignement secondaire n'y est pas meilleur ; le malaise est le même, mais pour d'autres raisons. On sait qu'en Allemagne, comme en général dans les pays de langue allemande, il existe deux catégories d'écoles pour l'enseignement secondaire : des gymnases et des Realschulen ; celles-ci consacrées plus spécialement à l'enseignement moderne et réal ; ceux-là presque exclusivement voués à l'étude des langues anciennes. Ce dualisme date environ du commencement de ce siècle. Il est le résultat, non pas d'une création officielle, comme notre enseignement dit spécial, mais d'une sorte d'évolution historique. Vers la fin du xviiie siècle, et dans les années suivantes, alors que les sciences prenaient un essor considérable, que le commerce et l'industrie se développaient graduellement et que l'enseignement classique tombait dans un discrédit de plus en plus évident, même pour les esprits les plus prévenus, l'initiative privée, et surtout celle des municipalités dont l'action sur l'enseignement secondaire est bien plus forte et mieux établie en Allemagne qu'en France, fit naître et se développer,

avec une très grande rapidité, de nombreux établissements consacrés à l'étude des sciences et des langues modernes, qui prirent le nom caractéristique de *Realschulen* et qu'il ne faut pas confondre avec les Burgerschulen, qui sont, à quelques nuances près, des écoles primaires supérieures. En pleine prospérité, les Realschulen réclamèrent l'accès des écoles polytechniques et de l'Université. C'est alors qu'on jeta une sorte de pont entre l'enseignement réal et l'enseignement classique traditionnel, — qui s'était, de son côté, fortifié au commencement de ce siècle de l'étude du grec, — en créant le Réalgymnase, établissement d'un caractère mixte, où l'enseignement du latin devait prendre une place de plus en plus importante dans les programmes, à côté de l'enseignement moderne. *A priori*, ces trois sortes d'instituts devaient donner satisfaction à tous les besoins; mais, en réalité, ils ne firent que se faire une concurrence nuisible aux uns et aux autres. Les réalgymnases, en offrant, au moins pour l'avenir, à leurs élèves l'espérance de nouveaux débouchés, arrêtèrent net l'essor et la prospérité de l'enseignement purement moderne qui se donnait dans les anciennes Realschulen; mais n'obtenant, au point de vue des études universitaires que des concessions très incomplètes, ils

engagèrent avec les gymnases une guerre au couteau où la victoire ne resta ni à l'un ni à l'autre adversaire, mais qui devait les laisser l'un et l'autre meurtris sur le champ de bataille. En logique, la cause des réalgymnases était la meilleure et même, un moment, elle a paru triompher, grâce aux sympathies qu'elle rencontrait dans l'opinion et à l'appui qu'elle trouva temporairement au ministère de l'instruction publique. Mais son vice principal, c'était son origine même; elle sortait de l'enseignement réal; cet œuf, c'étaient les Realschulen qui l'avaient couvé, et cela suffisait pour éveiller les jalousies et les défiances, pour aliéner à l'enseignement nouveau tous les maîtres de l'ancien enseignement classique. Les Universités consultées sur l'opportunité d'ouvrir, aux élèves munis du diplôme des réalgymnases, l'accès des auditoires académiques, opposèrent la plus vive résistance. On invoqua la statistique pour prouver que le nouvel enseignement rencontrait peu de crédit auprès des familles, qu'il se développait difficilement dans un grand nombre de régions; que les jeunes gens sortis des gymnases avec le certificat de maturité étaient mieux préparés, même aux études scientifiques, que leurs concurrents des réalgymnases. Ce qu'il faut remarquer, pour bien apprécier la

valeur de ces arguments, c'est que, en Prusse, — tout au moins dans un grand nombre de localités d'une certaine importance, — il n'existe que des gymnases, et que, par conséquent, les parents n'ont pas le choix entre les deux catégories d'instituts; l'élite de la jeunesse, en presque totalité, continue donc à faire ses études dans les gymnases qui ont conservé le prestige héréditaire, leurs anciennes prérogatives, et, par conséquent, une situation privilégiée, à l'encontre des établissements nouveaux dont la situation est précaire et mal définie, surtout au point de vue de l'accès aux carrières universitaires. Malgré tout, l'enseignement moderne soutient très honorablement la lutte, et les gymnases perdent de jour en jour de leur crédit dans l'opinion; de plus en plus les conséquences fâcheuses de ce *dualisme* apparaissent à tous les yeux, et l'idée de l'*École unique* se fait jour lentement, mais sûrement. Elle est déjà adoptée en principe en Hongrie, et l'organisation européenne scolaire incline visiblement dans ce sens, en vertu de cette tendance à l'unité, à la généralité qui caractérise — M. Berthelot le constatait en termes éloquents — la science et la civilisation modernes.

Si l'on étudie attentivement l'évolution de l'enseignement spécial en France et celle des Realschu-

len en Allemagne, comme en d'autres pays d'ailleurs, on voit très clairement (les petits détails et les incidents locaux mis à part), que l'enseignement moderne tend de plus en plus à prendre le caractère élevé des études classiques, mais qu'il ne peut se développer utilement dans des établissements de création nouvelle et avec des diplômes spéciaux, qui seront toujours considérés comme inférieurs aux anciens; il faut de toute nécessité, s'il veut trouver une assiette stable, un personnel enseignant et une clientèle d'élèves à la hauteur de ses légitimes aspirations, qu'il prenne racine à côté des anciennes branches d'études, dans les mêmes établissements et qu'il s'y greffe dans une sorte d'union qui sera féconde pour l'une et pour l'autre forme d'enseignement.

Nous l'avons dit dans notre livre sur l'*Éducation nouvelle;* nous l'avons répété il y a un mois dans un article où nous annoncions, en termes sympathiques, la création d'une *Association nationale pour la réforme de l'enseignement :* la question n'est plus de savoir si l'on doit faire à l'enseignement moderne une place dans notre système général d'instruction secondaire; sur ce point il ne peut y avoir de contestation sérieuse. Mais quelle sera cette place, et à quel rang? Le nouvel enseignement

sera-t-il sur un pied d'égalité à côté de l'ancien enseignement classique, et quelle organisation recevra-t-il? Ou plutôt, car c'est bien là notre pensée, se décidera-t-on à comprendre qu'il ne s'agit ni de développer un enseignement aussi mal qualifié et aussi mal conçu que l'enseignement spécial, ni de restaurer sous leur ancienne forme étroite et surannée les vieux plans classiques; mais de créer, par une combinaison opportune de ces deux éléments, dans les mêmes établissements, un programme nouveau avec un fonds commun d'enseignements à la base, une bifurcation bien ordonnée au sommet et un diplôme unique, avec matières en partie facultatives et au choix de l'élève, comme couronnement final du plan d'études. Ce système serait organisé de façon à ménager, en temps utile, une spécialisation plus accentuée, sans priver les uns de la culture littéraire et les autres de l'éducation scientifique. Mais, dans notre conviction, ce résultat ne peut être obtenu que par l'exclusion du grec comme matière obligatoire et le maintien du latin comme branche d'études dans le programme commun à tous.

Sur cette question d'organisation si importante, nous dirions presque la seule importante, nous attendions avec curiosité et même avec une certaine

anxiété les déclarations du ministre de l'Instruction publique ; M. Bourgeois n'a pas cru devoir se prononcer très nettement. N'avait-il pas d'ores et déjà fait son choix entre les divers systèmes en présence, ou bien, sous l'impression de l'effet plutôt esthétique, à notre avis, produit par le discours de M. Jules Simon, a-t-il jugé que ce n'était ni le lieu ni le moment pour faire connaître ses projets? A la vérité il se trouvait au Sénat assez d'anciens ministres, d'anciens sous-secrétaires d'État, assez de professeurs et d'anciens professeurs, à l'affût de ses paroles, prêts à lui poser des questions indiscrètes et à placer des pierres d'achoppement sous ses pas. N'avait-il pas eu grand'peine, avec son attitude cependant si prudente, si réservée, de se dégager des étreintes, de résister aux objurgations de M. Bardoux, le plus charmant des hommes, le plus câlin des orateurs? Toujours est-il qu'en constatant les divergences d'opinion des partisans de l'enseignement moderne, il a évité de prendre parti, il n'a pas manifesté la moindre velléité de se jeter dans cette mêlée de pédagogues. Parlant d'un système complet d'application proposé par M. Combes, il a dit que c'étaient là des détails secondaires « et dont le Conseil supérieur, seul dans notre pays, peut se saisir avec compétence ». Au début de son

discours, et sous l'empire des mêmes préoccupations il remarquait déjà « que le ministre de l'instruction publique ne décide pas seul des questions scolaires, que la loi a justement placé auprès de lui un Conseil supérieur dont l'avis est nécessaire ». Si ces paroles étaient prises trop à la lettre, elles réduiraient le ministre à un rôle bien modeste.

Telle n'était pas, ne pouvait pas être sa pensée, en s'exprimant, en des termes d'une courtoisie et d'une déférence peut-être exagérées. Il a trop, nous le savons, le sentiment de sa responsabilité devant les Chambres et devant le pays, pour ne pas prendre, dans une question d'intérêt général et vraiment national, l'initiative franche et hardie des mesures qu'il aura reconnues nécessaires. Et nous nous hâtons d'ajouter qu'il ne peut être tenu en échec par les préférences ou les partis pris du Conseil supérieur, composé assurément d'hommes très éminents et d'une haute compétence, mais irresponsables, dont l'avis, pour être utile à connaître, ne peut faire loi, et qui n'a jamais affiché la prétention de se substituer, soit au ministre, soit au Parlement, dans la direction effective de l'instruction publique.

Si le ministre ne nous a pas renseignés sur la

question d'organisation, question capitale, nous ne saurions trop le répéter, du moins a-t-il déclaré d'une façon générale qu'il fallait placer l'enseignement moderne « sur un pied d'égalité » à côté de l'enseignement ancien, et en faire un enseignement véritablement classique. Il a invoqué à l'appui de son opinion un court mais péremptoire passage de M. Lavisse et une page délicieusement persuasive de M. Boissier. Toute cette argumentation est d'une forme très élégante, très littéraire et mériterait d'être citée en entier :

« L'enseignement classique n'est pas un enseignement de préparation à une carrière déterminée; c'est un enseignement qui doit donner l'éducation intellectuelle et morale dans sa généralité et dans son intégralité. Il doit rendre familières à l'élève ces idées générales qui sont une partie essentielle de ce patrimoine intellectuel reçu en héritage de la liberté politique et de la liberté de pensée de la Grèce, et qui, transmis par Rome, retrouvé par la Renaissance, enrichi par les sciences modernes, a abouti à travers le XVIIe et le XVIIIe siècle à l'éclosion de la Révolution française qui a fait l'âme de la France moderne. Ce sont ces idées générales, cette aptitude à penser et cette méthode qu'il importe de donner dans l'enseignement secondaire moderne

aussi bien qu'on les donne dans l'enseignement secondaire ancien...

« Je crois qu'il est possible, avec un enseignement moderne compris comme je viens de le dire et inspiré de cet esprit, de faire des jeunes gens qui seront les égaux dans la vie sociale de ceux qui sont sortis de l'enseignement classique ancien. »

Quel sera le programme de cet enseignement défini en termes si heureux? M. le ministre, dans la suite de ce discours qui en est en même temps la péroraison, énumère successivement les sciences, les langues, l'étude du langage et du discours, l'histoire générale enseignée, non pas dans sa nomenclature, mais dans son rapport des causes aux effets, et enfin, point important à noter, l'histoire (conservée pieusement) des mœurs, des institutions et des littératures de l'antiquité. Cette énumération, qui n'est ni très complète, ni très nettement circonscrite, avait surtout pour but de préciser le caractère vraiment classique qu'il convient de prêter au nouvel enseignement. A ce point de vue les intentions libérales du ministre apparaissent en pleine lumière. Mais on ne voit pas si cet enseignement sera plus spécialement littéraire, si les langues modernes y seront avant tout en honneur, ou si les sciences y occuperont la place im-

portante, et dans le cas où un rôle à peu près égal serait assigné aux sciences et aux lettres, si une bifurcation interviendra à une phase quelconque : toutes questions non pas secondaires, mais d'une extrême gravité, et dont dépend entièrement, à notre avis, le succès de la réforme.

Le discours de M. Berthelot n'avait pas pour objet de combler cette lacune, mais il montre une fois de plus combien les points de vue peuvent être variés et quelle est l'importance du choix qu'il faudra bien faire entre des systèmes si opposés. Après avoir reconnu avec le ministre que l'enseignement spécial avait été mal conçu à son origine, de même que la bifurcation si décriée dans l'Université avait été mal interprétée pour des raisons toutes politiques et faussée dans son application par le personnel enseignant, l'illustre chimiste a recommandé d'une part le développement de l'enseignement primaire supérieur et professionnel et, d'autre part, la création de deux catégories de lycées, les uns d'ordre littéraire, les autres d'ordre scientifique. Les lycées d'ordre scientifique « conduiraient de préférence à certaines professions telles que la carrière de médecin, de pharmacien, d'ingénieur, et comprendraient la préparation aux grandes écoles, telles que l'École polytechnique,

l'École de Saint-Cyr, l'École centrale et autres ». Ce système permettrait de dégager nos lycées qui, aujourd'hui, sont tout à fait surchargés, d'affranchir les instituts d'ordre littéraire, de la préparation aux grandes écoles spéciales et par conséquent d'y supprimer les classes de mathématiques élémentaires et de mathématiques spéciales.

M. Berthelot a tenu à constater qu'il entendait moins présenter un projet d'organisation qu'indiquer un point de vue, à l'occasion des réformes projetées. Deux idées ressortent surtout de ce discours d'une si haute portée : la première, que nous n'avons pas encore signalée, est qu'il n'est pas possible d'instituer un enseignement moderne *littéraire* d'une valeur et d'une efficacité égale à celle de l'ancien enseignement classique; la seconde est qu'il est désirable d'assurer au nouvel enseignement un caractère foncièrement scientifique et de faire des instituts, où ces programmes seraient appliqués, des écoles préparatoires à nos grandes écoles spéciales civiles et militaires. Les conséquences, à certains égards très séduisantes, mais très graves aussi, de ce système ont été immédiatement aperçues par MM. Wallon et Trarieux, qui n'ont pu s'empêcher de gémir à cette seule pensée et de protester de leur place. Mais ce qu'il faut retenir des

considérations présentées par M. Berthelot avec son incomparable autorité, c'est qu'il estime, à l'encontre de M. Jules Simon, que la haute culture scientifique peut avoir une vertu éducatrice, non pas semblable, mais égale à celle de la haute culture littéraire. Telle est la thèse que développait aussi, naguère, le regretté Paul Bert, avec une merveilleuse richesse d'aperçus, et avec ce coup d'œil, si clair, si vif, si vraiment philosophique, que nos hommes d'État, nos penseurs et nos écrivains apportent à l'étude des questions les plus difficiles quand ils savent se dégager de l'esprit de parti, de secte ou de coterie, et lorsque leur intelligence n'est pas obscurcie, n'est pas infectée, si je puis dire, de ce virus opiniâtre, de ce mal vraiment français de la personnalité.

Nous n'ajouterons plus qu'un mot pour exprimer encore une fois notre conviction profonde sur la nécessité de créer un enseignement moderne et commun à tous dans les établissements secondaires, au moyen d'une refonte de notre enseignement classique et de notre enseignement spécial. Aux partisans de deux catégories d'écoles nous rappelons les avortements nombreux de ce système, aussi bien dans le passé que dans le présent; nous leur signalons en même temps les conséquences

du dualisme, soit qu'on donne aux nouveaux instituts un caractère plus spécialement littéraire ou un caractère plus particulièrement scientifique. Si ce sont les lettres qui prévalent dans les écoles modernes, l'accès des carrières scientifiques leur sera entièrement fermé. Si les sciences, au contraire, y règnent en maîtresses, c'est à la plupart des carrières libérales, juridiques et littéraires qu'il faudra absolument renoncer. M. Bourgeois disait fort bien dans son discours au Sénat que nous avons si souvent cité : « Nous appelons enseignement classique celui qui n'a nullement une destination utilitaire, une application particulière et immédiate, et qui n'est pas une préparation spéciale à telle ou telle profession. » Qui ne voit que le dualisme, sous toutes ses formes, le système de M. Berthelot comme celui de M. Bréal, et la concurrence des gymnases et des Realschulen ont pour conséquence inévitable d'enlever à l'enseignement son caractère général et vraiment classique, de transformer les établissements d'éducation secondaire en écoles préparatoires en vue de professions déterminées à l'avance; d'obliger les enfants à faire choix d'une carrière avant que leur vocation ait pu s'éveiller; d'établir une séparation complète, un fossé profond entre des catégories entières de carrières, et

au lieu de rapprocher les esprits, en les nourrissant à la fois du suc des lettres et de la moelle des sciences, de les éloigner les uns des autres, de les cantonner dans des horizons étroits et bornés, de faire naître des divisions, des malentendus, des mécomptes irréparables et, ce qui est plus grave, de briser l'unité à la fois si souple et si forte de la pensée française? En songeant à tous ces périls qui menacent la jeune génération qui grandit sous nos yeux et qui est notre espérance et celle du pays, nous nous rattachons au système de l'école *unique* comme à un système de transaction et de concorde. Nous réclamons des instituts où nos enfants soient élevés en commun; où le latin, les langues vivantes, les sciences, l'histoire, la géographie, l'instruction civique, les exercices physiques se partagent, à des degrés divers selon les âges et les aptitudes, le temps consacré à leur éducation. Nous faisons une large part aux sciences et aux langues vivantes, pour donner satisfaction aux exigences de la société moderne; nous excluons le grec à regret, pour éviter la surcharge et le surmenage; nous maintenons le latin parce qu'il nous paraît nécessaire encore aujourd'hui, non seulement pour l'étude des belles-lettres, du droit, de l'histoire, mais aussi, si je puis dire, pour la culture

véritablement scientifique des sciences, et pour la connaissance approfondie et exacte de leur développement et de leurs méthodes. Et nous répétons ce que nous écrivions il y a quelques années, en réponse au livre de M. Frary : Ce qui est à l'ordre du jour, ce n'est pas *la question du latin*, c'est *la question du grec*.

LE CONGRÈS INTERNATIONAL

DE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ET DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le Congrès international de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire vient, au moment où nous traçons ces lignes, de terminer ses travaux[1]. Il a tenu sa première réunion générale, le mardi 6 août à 10 heures du matin, dans le grand amphithéâtre de l'ancienne Sorbonne, et sa séance de clôture le samedi 10 août dans la même salle; et il s'est séparé après avoir épuisé toutes les questions inscrites à son ordre du jour. Il a délibéré pendant une semaine, sans interruption, en présence d'une assemblée nombreuse et d'un public d'élite dont le zèle et l'intérêt ne se sont pas

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, n° du 15 août 1889.

ralentis un seul instant. Son succès, de l'avis général, a été éclatant et a dépassé les espérances de ses promoteurs. La concurrence de plusieurs réunions scientifiques, à la même époque, ne lui a pas fait le tort qu'on aurait pu craindre, et nous avons vu des philosophes, des physiologistes, des médecins se dérober à l'attraction naturelle de leurs Congrès spéciaux, pour nous apporter le concours de leur expérience et de leurs lumières.

Le temps nous manque pour décrire tout au long, et avec de minutieux détails, ces discussions si pleines d'intérêt où tous les pays se trouvaient représentés, soit par des délégations officielles, soit par la libre initiative de quelques-uns de leurs nationaux les plus éminents. Mais nous croyons être agréable aussi bien à ceux de nos lecteurs qui ont pris part aux travaux du Congrès, qu'à ceux qui ont été empêchés d'y assister, en leur présentant dès aujourd'hui une rapide esquisse de la marche qui a été suivie, des questions qui ont été agitées et des décisions qui ont été prises, avec une incontestable compétence et après des débats approfondis.

Le Comité d'organisation, présidé par M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris, avait mis à

l'ordre du jour du Congrès les cinq questions suivantes[1] :

1° *Limitation et sanction des études secondaires* (*baccalauréats et certificats de maturité*) ; rapporteur, M. Pigeonneau.

1. Le Comité d'organisation du Congrès était composé de la manière suivante :

Président d'honneur : MM. Berthelot, membre de l'Institut, sénateur; Simon (Jules), membre de l'Institut, sénateur.

Président : M. Gréard, membre de l'Institut, vice-recteur de l'Académie de Paris.

Vice-présidents : MM. Bréal, membre de l'Institut, professeur au Collège de France; Lapparent (de); Morel, inspecteur général de l'instruction publique.

Secrétaires : MM. Dreyfus-Brisac, rédacteur en chef de la *Revue internationale de l'enseignement:* Perrier, professeur au Muséum..

Membres : MM. Audiffred, député; Beaussire, membre de l'Institut; Bossert, inspecteur général des langues vivantes; Boutmy, membre de l'Institut, directeur de l'École libre des sciences politiques; Bufnoir, professeur à la Faculté de droit; Combes; Compayré, député; Croiset, professeur à la Faculté des lettres, président de la Société de l'enseignement secondaire; Darboux, membre de l'Institut, professeur à la Faculté des sciences; Gaufrès, conseiller municipal; Girard, proviseur du lycée Condorcet; Godart, membre du Conseil supérieur de l'instruction publique, directeur de l'École Monge; Lavisse, professeur à la Faculté des lettres; Le Fort (Léon), membre de l'Académie de médecine, professeur à la Faculté de médecine; Liard, directeur de l'enseignement supérieur au Ministère de l'instruction publique; Manuel, inspecteur général de l'enseignement secondaire; Mercadier, directeur des études à l'École polytechnique; Merlet, professeur de rhétorique; Perrot (G.), membre de l'Institut, directeur de l'École normale; Pigeonneau, professeur suppléant à la Faculté des lettres; Sée (Camille), conseiller d'État; Vintéjoux.

2° *Équivalence internationale des études et des grades;* rapporteurs, MM. Bufnoir et Cart.

3° *Des diverses formes de l'enseignement secondaire; quelle part convient-il de faire dans chacune d'elles aux langues anciennes, aux langues modernes et aux sciences;* rapporteur, M. Croiset.

4° *De la méthode à suivre dans l'instruction secondaire des jeunes filles, en particulier pour l'enseignement des langues vivantes et pour l'enseignement des sciences;* rapporteurs, MM. Bossert, Darboux, Edmond Perrier.

5° *Quelle place faut-il assigner aux sciences économiques et sociales dans les programmes de l'enseignement supérieur;* rapporteur, M. Boutmy.

Chacune de ces questions avait fait l'objet, on le voit, d'un ou plusieurs rapports préliminaires qui ont été réunis en brochures et distribués à tous les membres. Ces remarquables études, comme l'a constaté M. le recteur de l'Université de Bruxelles, dans la séance de clôture et avec l'assentiment général, ont singulièrement facilité nos travaux; la plupart de leurs conclusions, presque toujours dans les termes mêmes adoptés par les auteurs, ont été ratifiées par le Congrès.

L'Assemblée générale, dans sa première réunion, a d'abord confirmé dans ses fonctions le bureau du

comité d'organisation; elle lui a adjoint un certain nombre de personnes choisies parmi les nations étrangères plus particulièrement représentées au Congrès. Conformément à l'article 6 du règlement les différentes questions posées par le comité d'organisation ont été réparties entre la section d'enseignement supérieur et celle d'enseignement secondaire. La première section a choisi pour président M. Bufnoir, professeur à la Faculté de droit de Paris, et la seconde M. Morel, inspecteur général de l'enseignement secondaire. Chacune des questions examinées dans les sections a été l'objet d'un nouveau rapport spécial dont les conclusions ont été discutées dans trois assemblées générales, le jeudi 8, le vendredi 9 et le samedi 10 août. Le Congrès, à quelques nuances près, a généralement ratifié, dans ses séances plénières, les décisions arrêtées préalablement dans les sections. Nous croyons devoir en faire connaître sommairement la nature et l'objet.

La première question qui a été soumise au Congrès visait la méthode à suivre dans l'instruction secondaire des jeunes filles pour l'enseignement des langues vivantes et pour l'enseignement des sciences. Cet ordre d'idées, du ressort de la pédagogie pure, a donné lieu à un échange d'observa-

tions d'autant plus intéressantes que les dames étaient largement représentées dans la réunion. Nous avions le bonheur de posséder parmi nous miss Buss et miss Beale, directrices d'importants instituts de jeunes filles en Angleterre; Mlle Rosalie Sée, professeur à Wellesley College (États-Unis); Mme Griseri, directrice du lycée de jeunes filles Alexandre Manzoni, à Milan, un assez grand nombre de professeurs des lycées de jeunes filles de France et quelques Russes. A côté de ces dames siégeait M. Erkelens, directeur de l'école des filles de Cologne, dont la présence et les conseils nous ont été précieux à tous égards. Les rapports de Mmes Mourgues et Soult sur les décisions prises en section ont été très remarqués. En ce qui concerne les sciences, on peut les résumer ainsi :

1° Il est bon de donner aux jeunes filles des lycées des leçons d'algèbre pour relever le niveau de l'enseignement qu'elles reçoivent et parce que dans certains cas, notamment en arithmétique, l'algèbre constitue une simplification.

2° L'enseignement de la géométrie doit viser au développement de l'esprit : le professeur y intéressera la majorité des élèves s'il en fait voir le plus tôt possible les applications.

3° La division de la cosmographie en deux

parties, l'une se rattachant à la géographie, l'autre expliquant l'apparence des phénomènes célestes, doit être maintenue.

4° L'enseignement des sciences physiques doit être avant tout expérimental.

Tout le monde est tombé facilement d'accord sur ces différents points.

Sur les langues vivantes, la discussion a été plus vive et plus animée. Finalement et à une grande majorité, le Congrès a adopté les résolutions suivantes :

L'enseignement pratique des langues vivantes doit commencer le plus tôt possible.

L'enseignement théorique doit être différé jusqu'à ce que les premières notions de grammaire dans la langue maternelle aient été acquises.

Une assez grande divergence d'opinions s'est manifestée sur le but principal à poursuivre dans l'étude des langues vivantes. A l'encontre de M. Rabier, qui attache beaucoup d'importance à la lecture en vue de l'éducation scientifique et littéraire, M. Bréal est d'avis que l'essentiel est de posséder assez bien une langue pour la parler, pour entrer en communication directe avec les peuples étrangers et pénétrer dans l'intimité de leurs mœurs, de leurs institutions, de leur civilisation.

M. Egger avait été chargé du rapport sur une autre question agitée dans la section d'enseignement secondaire, et relative aux diverses formes à donner à cet enseignement. Le Congrès a reconnu la nécessité d'établir trois types d'enseignement qu'il a baptisés des noms suivants : *enseignement classique gréco-latin*, *humanités latines*, *enseignement secondaire moderne*. On voit que le titre de classique a été exclusivement réservé à l'enseignement qui repose sur l'étude approfondie des anciennes langues. Mais en somme ces dénominations, à notre avis du moins, n'ont qu'une importance très relative. Ce qu'il faut remarquer, c'est que personne n'a songé à contester l'utilité et l'opportunité de créer, à côté de l'ancien enseignement classique, un enseignement moderne où les sciences et les langues vivantes tiendraient la place du grec et du latin.

Le rapport de M. Croiset tendait à accorder, dans cet ordre d'enseignement, une prédominance marquée aux lettres sur les sciences. M. Dietz a saisi cette occasion de soutenir, avec son talent habituel, sa thèse favorite. Pour lui, l'enseignement moderne doit être avant tout, et dans une très large mesure, littéraire. Ce qui distingue, à ses yeux, l'instruction secondaire de l'instruction

primaire, c'est qu'on associe une langue étrangère à la langue nationale, comme instrument d'analyse pour l'éducation de l'esprit. Nous avions toujours cru, quant à nous, que l'enseignement primaire était un minimum d'éducation nécessaire à tous; et que l'instruction secondaire était une éducation plus solide, plus complète, plus substantielle quels que fussent d'ailleurs les programmes suivis et les méthodes employées. M. Stanley, de Londres, qui a pris une part si brillante et si utile à toutes les délibérations du Congrès, a démontré, par des arguments aussi fins que judicieux, que l'enseignement secondaire moderne ne devait être ni exclusivement littéraire, ni exclusivement scientifique, mais tendre à un large développement et à une haute culture de l'esprit par un accord harmonieux des lettres et des sciences. Ce système, défendu avec esprit par M. Rosenfeld et avec une grande élévation de langage par M. Chappuis, recteur de l'Académie de Dijon, a été adopté à une très forte majorité.

La troisième question posée par le Comité d'organisation sous ce titre : limitation et sanction des études secondaires (baccalauréat et certificat de maturité), soulevait une série de solutions très délicates qui n'ont pas toutes été résolues par le Congrès. On a reconnu notamment qu'il est néces-

saire que les études secondaires aient une sanction; que le meilleur mode de sanction est celui qui permet aux élèves consciencieux et d'intelligence moyenne d'obtenir le certificat sans préparation spéciale en suivant le cours régulier des études, enfin qu'il doit être tenu compte des notes obtenues dans la classe, quel que soit le mode de sanction adopté. M. Herzen, l'éminent physiologiste de Lausanne, aurait voulu obtenir du Congrès une décision ferme, ouvrant l'accès de la plupart des études universitaires et particulièrement des études médicales aux jeunes gens formés par l'un ou l'autre des trois types d'enseignement secondaire, mentionnés plus haut. Mais on ne pouvait trancher, sans une discussion approfondie, une question de cette importance, et cette discussion, qui n'avait été ni prévue ni préparée, a dû être ajournée à notre grand regret.

Un débat fort vif s'est engagé sur la préférence à accorder au certificat de maturité, tel qu'il est décerné, en Allemagne, sur le baccalauréat tel qu'il se pratique en France. M. Blanchet, préconisant le système usité dans presque tous les pays étrangers, demandait que l'examen de sortie du collège eût lieu devant les professeurs de l'établissement où l'élève avait fait ses études et sous le contrôle supérieur d'un délégué de l'État. M. Lichtenberger a

parlé chaleureusement dans le même sens. Le vote sur ce point a dû être écarté par une sorte de question préalable. Diverses personnes, soit dans la section, soit en réunion plénière, et notamment M. Pigeonneau et M. le recteur de Dijon, ont fait remarquer que la question, pour plusieurs pays, n'avait pas seulement un intérêt pédagogique, mais aussi un caractère politique et administratif; qu'en France notamment et aussi en Belgique la réforme proposée se heurterait à des obstacles insurmontables, principalement à cause de la valeur inégale de l'enseignement dans les divers établissements d'instruction secondaire publics ou libres; qu'en admettant même que cette proposition pût réunir la majorité dans le Congrès, elle ne serait jamais accueillie par certains gouvernements; à quoi bon émettre des vœux purement platoniques, sans sanction possible, et par conséquent sans importance et sans portée? D'ailleurs, a-t-on remarqué très justement, une des résolutions déjà adoptées par le Congrès et excluant toute préparation spéciale pour l'obtention du certificat d'études, ne donne-t-elle pas une satisfaction suffisante aux adversaires du baccalauréat dans sa forme actuelle [1]?

1. Toutes ces discussions ont été fort bien exposées dans un rapport de M. Egger sur les travaux de la section.

La section d'enseignement supérieur, sous l'habile direction de M. Bufnoir, avait examiné deux questions qui ont fait l'objet de deux excellents rapports : l'un de M. Cart, sur l'équivalence internationale des études et des grades ; l'autre, de M. Blondel, sur la place à assigner aux sciences sociales dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les sciences sociales, nous avons entendu les intéressantes communications de M. le marquis Alfieri de Florence, de M. Gaudenzi de Bologne, de M. Urechia de Bucharest, de M. Gentet de Genève, de M. Van der Rest et de M. Hulin de Bruxelles, de M. Medweczky de Pesth, de M. Blondel de Lyon. M. Alfieri notamment a présenté soit dans la section, soit dans l'assemblée générale, avec sa grande autorité, des considérations de la plus haute portée sur l'Institut des sciences sociales qu'il a créé à Florence, sur le modèle de l'*École libre des sciences politiques* de Paris, mais sous une forme un peu différente et avec des ressources plus limitées. De quelle façon faut-il organiser et dans quel cadre faut-il placer cet enseignement? Sur ce point les avis les plus divers ont été émis.

Les uns proposent de créer à son usage des écoles ou des Facultés spéciales, d'autres inclineraient à

le rattacher soit à la Faculté de droit, soit à la Faculté de philosophie. En Belgique il serait question, paraît-il, d'inaugurer, à titre d'essai, un ensemble de conférences auquel concourraient les diverses Facultés. Pour notre part, nous avons été frappé d'une observation présentée au cours de la discussion : à savoir qu'il serait très dangereux d'incorporer cet enseignement encore nouveau et en voie de formation à une branche d'études déjà ancienne, aux formes traditionnelles et arrêtées depuis longtemps. L'action de l'ancien enseignement sur le nouveau pourrait être déprimante ; on pourrait craindre un arrêt de croissance, une absorption prématurée.

Le Congrès, adoptant les vues de la section, a évité de répondre d'une façon trop positive à la question posée par le Comité d'organisation ; mais il a tenu à affirmer l'importance des sciences économiques et sociales en émettant l'avis qu'il y a lieu de leur faire une place plus large que par le passé dans l'enseignement supérieur.

Sur l'équivalence internationale des études et des grades, la discussion a offert constamment le plus vif intérêt et a abouti aux conclusions les plus heureuses.

Le Congrès a voté les résolutions suivantes :

Il y a lieu de maintenir et d'établir l'équivalence

internationale de diplômes ou de certificats constatant les études d'enseignement secondaire exigées comme condition d'admission aux études d'enseignement supérieur des divers ordres.

Il y a lieu de recommander, comme une pratique internationale utile, la concession aux étudiants du droit d'accomplir, dans une Université étrangère, une partie de leur temps de scolarité.

Il y a lieu d'accorder, après appréciation des titres produits, et sans aucune distinction de nationalité, l'équivalence internationale des certificats d'examen et des grades au point de vue scientifique et comme condition de la recherche d'un grade plus élevé.

Sur la proposition de M. Gentet, et au milieu des applaudissements, M. le président a constaté au nom du Congrès que ce vote avait été émis à l'*unanimité* dans la réunion plénière. Plusieurs de nos compatriotes, qui assistaient à ces débats (et parmi eux nous avons distingué trois doyens des Facultés de l'Académie de Paris et quelques recteurs), ont mis une véritable bonne grâce à reconnaître que la France avait eu jusqu'à présent en ces matières des traditions trop peu libérales. Dans un très beau discours, M. Bufnoir, résumant les débats de la section, a protesté notamment contre cette fiscalité

odieuse inscrite dans nos règlements et qu'il importe de faire disparaître au plus tôt. Au sein de la section d'abord, et de l'Assemblée générale ensuite, M. le Dr Laskowsky, dans un langage plein de force et d'élévation et empreint d'une chaleureuse sympathie pour notre pays, avait montré, par des arguments décisifs, qu'il est du plus haut intérêt pour la France de faciliter les études des étrangers chez elle et de ses nationaux à l'étranger. Les Français ne voyagent pas assez, a-t-il dit, ils ne se font pas assez voir ; tous les étudiants français qui visiteraient les nations étrangères seraient autant d'apôtres des idées françaises, des intérêts français, de la civilisation française. On peut apprécier en ce moment les heureux résultats de la présence de tant d'étudiants étrangers à Paris, au point de vue de la fraternité des peuples.

Comme l'a fait remarquer M. Gréard, dans l'admirable discours par lequel il a résumé les discussions et les décisions du Congrès[1], l'assemblée n'eût-elle émis que ce vote sur l'équivalence, il suffirait à marquer le caractère élevé et l'utilité de ces réunions internationales. Les représentants de tous les pays ont été d'accord pour abaisser toutes les

1. On trouvera le texte de ce discours à la suite du procès-verbal de la dernière Assemblée générale du Congrès.

barrières inutiles qui séparent les peuples dans leurs échanges intellectuels[1].

Dans ce très rapide exposé, écrit en quelque sorte au pied levé, nous n'avons pu que consigner les décisions les plus importantes prises par le Congrès, et mentionner les noms de quelques-unes des personnalités les plus éminentes qui ont pris part à la discussion. Que de vues élevées et judicieuses ont été présentées (pour ne parler que de l'étranger) par MM. Harris et Clarke, délégués des États-Unis; M. Gavard, conseiller d'État à Genève ; M. Collard, de l'Université de Louvain ; M. Spruyt, de l'Université d'Amsterdam ; M. Van Hamel, de l'Université de Groningue ; M. Geiser de Zurich ; M. Hartaux de Namur ; M. Hurdebise de Hasselt ; M. Giner de los Rios et M. Ramon de Luna de Madrid, M. Storm de Christiania, M. Mustapha -Bey du Caire, MM. Basiadis et Philaretos d'Athènes, M. Widgery de Londres, et tant d'autres que nous omettons et dont on trouvera les idées et les propositions consignées dans les procès-verbaux de nos réunions !

Mais ce qu'il faudrait surtout décrire, c'est cette bonne entente, cette cordialité et, si je puis m'ex-

1. La question de l'équivalence des grades a été de nouveau posée au Congrès de l'Enseignement supérieur, réuni à Lyon, en automne 1894.

primer ainsi, cette joie de se sentir ensemble et de se communiquer ses idées, tous ces sentiments sincères de fraternité qui laisseront dans les cœurs les souvenirs les plus durables. A aucun moment on n'a ressenti la lassitude ou l'ennui qui se manifeste quelquefois dans ces réunions. On n'a éprouvé qu'un regret, c'est de se quitter si vite. Avant de se séparer de nous, les représentants des divers pays ont tenu à exprimer au président du Congrès leur gratitude et leurs sentiments de respect et d'admiration. M. Gréard a pu voir de quelle considération son œuvre et sa personne jouissent à l'étranger et chez tous les peuples, et comme on y apprécie la grande valeur littéraire en même temps que la haute portée pédagogique de ses magnifiques travaux sur l'enseignement et l'éducation à tous les degrés. Ajoutons que plusieurs amis de la France, qui ont pris la parole, notamment au nom de la Suisse, de l'Angleterre, de la Grèce, de l'Italie, après avoir remercié le président, les membres du bureau, les dames qui assistaient en nombre au Congrès et y jetaient un si charmant attrait, ont tenu à faire remonter plus haut et au delà (pour me servir de leurs propres expressions) leur sympathie et leurs vœux; ils ont témoigné leur reconnaissance pour la large et affectueuse hospitalité qu'ils avaient reçue sur

notre sol et dans notre capitale. Un Français est toujours heureux d'entendre dire du bien de la France, mais ce qui donnait un prix particulier à ces sentiments, c'est la sincérité de ceux qui les exprimaient en leur propre nom ou au nom de leur pays. A nous de mettre une main amie dans celle qui nous est tendue, de resserrer les liens de fraternité qui nous unissent aux divers peuples, et comme le désir en a été affirmé maintes fois au sein du Congrès, de provoquer à nouveau, dans un délai prochain, une de ces réunions internationales, où l'on échange tant d'idées, où l'on se communique tant de faits, où l'on prend des décisions si utiles pour tous, où l'on noue des relations si profitables et si attrayantes pour chacun, et qui, en rapprochant les individus, contribuent si puissamment à rapprocher les peuples dans une même aspiration vers le progrès, et dans une conception chaque jour plus nette et plus éclairée des intérêts et des besoins si nombreux qui sont communs à toutes les nations civilisées[1].

1. Les travaux du Congrès ont été réunis en volume avec une introduction du Président du Congrès, M. Gréard: Chamerot édit. 1890, un vol. in-8°, 246 pages.

LES

FÊTES UNIVERSITAIRES

DE LAUSANNE[1]

Comment la vieille Académie de Lausanne sort-elle de sa chrysalide pour se transformer, brillante et rajeunie, en une Université? Comment le canton de Vaud a-t-il pu, grâce à un legs généreux, princier, trouver les ressources nécessaires pour ce grand œuvre? Comment cette réforme de l'enseignement supérieur coïncide-t-elle avec d'autres modifications non moins importantes opérées dans les autres ordres d'enseignement? Questions d'un haut intérêt auxquelles répondent, en partie, les discours que nous reproduisons plus loin et qui feront ici même l'objet d'une étude approfondie. Nous nous bornerons aujourd'hui à retracer, dans une rapide esquisse, la physionomie pittoresque de ces fêtes auxquelles le rédacteur en chef de la

1. *Revue internationale de l'Enseignement*, numéro du 15 juin 1891.

Revue avait été convié et qui lui ont laissé de charmants et ineffaçables souvenirs.

Voltaire, qui n'était pas moins sensible aux grâces de la nature qu'à celles de l'art, qui, à l'exemple de ces moines dont il suivait les leçons à sa manière, sut toujours s'établir dans les sites les plus beaux et les plus aimables, écrivait en 1757 à la comtesse de Lutzelbourg : « Je me suis arrangé une maison à Lausanne qu'on appellerait palais en Italie ; quinze croisées de front en cintre donnent sur le lac, à droite, à gauche et par devant. Cent jardins sont au-dessous de mon jardin, le grand miroir du lac les baigne. Je vois toute la Savoie au delà de cette petite mer et, par delà la Savoie, les Alpes qui s'élèvent en amphithéâtre. M. Desalleur n'avait pas une plus belle vue à Constantinople ; dans cette douce retraite on ne regrette point Potsdam. »

Nous trouvons ce passage cité dans un numéro spécial de la *Revue*, organe du parti démocratique vaudois, et qui renferme, avec des portraits de M. le conseiller d'État Ruffy, président du comité central des fêtes, et du syndic, M. Guenoud, divers articles historiques sur l'Université et notamment une étude fort intéressante, sur *Lausanne et ses hôtes*[1]. Cette ville privilégiée n'a pas seulement fixé

1. Le rédacteur de cet excellent journal, M. Bonjour, était

Voltaire pendant plusieurs années. Jean-Jacques y a passé, Benjamin Constant y est né, Gibbon y a vécu et aimé; Napoléon a dormi à Beauséjour. Qui ne connaît les *Prisonniers de Chillon?* En des temps rapprochés il faudrait citer les plus grands noms, poètes, critiques, romanciers, hommes d'État, Victor Hugo, Dickens, Thiers, qui a résidé plusieurs étés à Ouchy, sans oublier Sainte-Beuve, qui a professé à l'Académie de Lausanne. C'est ici, dans ce site enchanteur, qu'il évoquait les figures sévères des solitaires de Port-Royal. Le rédacteur de la *Revue* à côté de ces personnages illustres ne craint pas de placer Brillat-Savarin! Au magnifique banquet de Montreux dont nous parlerons tout à l'heure, les hôteliers se sont inspirés de sa mémoire et ont suivi ses enseignements.

Les délégués universitaires, venus pour les fêtes, étaient (pour la plupart au moins), en comparaison de ces devanciers, de bien modestes visiteurs; les habitants de Lausanne les ont accueillis comme s'ils se fussent appelés Voltaire ou Byron. Toute l'après-midi du dimanche (17 mai) les membres du comité d'organisation se sont tenus en permanence

chargé des rapports avec la presse, et nous tenons à lui exprimer tous nos remerciements pour son extrême obligeance et son exquise courtoisie.

à la gare pour recevoir les invités, et pour leur délivrer des billets de logement et des cartes de fête. Un détachement de cadets (aimable institution qu'il nous est permis d'envier à la Suisse) avait été mis à la disposition du Comité, et ces jeunes garçons, briguant à l'envi l'honneur de piloter les nouveaux venus, s'emparaient de leurs bagages, et les conduisaient au domicile qui leur avait été assigné. Le soleil ne s'était guère mis en frais d'amabilité; la neige alternait avec la pluie (le 17 mai!). Malgré tout, on s'attardait à la gare, qui présentait le coup d'œil le plus animé et le plus curieux, les trains succédant aux trains, les salutations, les reconnaissances, les poignées de main, les vivats des étudiants reçus par leurs camarades, tout ce monde en costume de voyage, la valise à la main, évoluant dans toutes les directions, et, bien qu'en un pays de langue française, des conversations échangées dans les dialectes les plus divers, un pêle-mêle étrange et toutes les scènes amusantes et les incidents comiques qui ne manquent pas de se produire en pareille occasion. Puis, quand on avait gravi la rampe qui mène à la ville, quel brillant spectacle que celui de ces maisons magnifiquement pavoisées, de ces arcs de verdure, à l'entrée de chaque rue, avec des inscriptions en vers de mirliton, mais

dictées par un sentiment hospitalier et sincère. L'une d'elles portait :

> De longtemps nous n'aurons
> Des hôtes aussi savants,
> Rions, buvons, chantons,
> Avec les étudiants.

Et plus loin, dans une rue un peu retirée :

> Nul cortège ne passera
> Au milieu de cette cité.
> Crions quand même : Hurrah !
> Pour l'Université !

Ailleurs, un autre quatrain, dans le même style, fait allusion à ces beaux rôtis que tout le monde payera, mais qu'un bien petit nombre mangera : « Ce sera notre tour peut-être après-demain », ajoute-t-on avec une gaîté narquoise. A la bonne heure ! Voilà une démocratie qui n'est pas envieuse !

En regardant toutes ces choses, et d'autres, on oublie les fatigues du voyage, et, après un repas réconfortant, on achève la soirée au Cercle de l'Arc où les professeurs de Lausanne ont donné rendez-vous à leurs hôtes; les conversations dureraient jusqu'à l'aube s'il ne fallait se quitter pour prendre un peu de repos et se préparer à la cérémonie du lendemain.

Le temps s'est rétabli, agréable surprise! De bonne heure des groupes d'étudiants circulent avec leurs drapeaux; la foule, déjà nombreuse, se montre les bérets des étudiants français, les casquettes des Suisses et des Allemands, le bicorne des Italiens. Nos jeunes gens sont venus en grand nombre, comme leurs maîtres, de toutes les parties de la France; bravo! c'est un signe des temps, on ne reste plus confiné chez soi; on est attiré par la beauté du lieu, on profite des vacances universitaires; on est heureux de se trouver avec des citoyens d'une nation libre et qui veut le rester, qui parle notre langue et qui jouit depuis longtemps de ces institutions que nous possédons enfin! On veut aussi montrer sa vitalité; tous ces centres académiques qui aspirent à devenir Universités, prouvent par leur présence qu'ils existent; je viens, donc je suis! j'appartiens à la grande famille universitaire, quelle que soit la grandeur de notre ville ou l'importance de notre enseignement nous réclamons tous une place au soleil, la même place!

A 9 heures tous les invités sont réunis à la cathédrale; c'est là, dans le majestueux édifice, magnifique spécimen de l'art architectural au moyen âge, mais où la pensée libre n'a pas naguère pris son essor, que l'Université sera inaugurée par une céré-

monie religieuse. C'est l'usage du pays; tous les grands actes de la République reçoivent ici une consécration traditionnelle. Le fait est caractéristique et doit être signalé; on aurait tort cependant (il faut bien le dire pour éviter des malentendus) d'y voir l'indice de tendances trop particulières. L'Université nouvelle est et restera avant tout le sanctuaire de la science, de la recherche indépendante.

Le coup d'œil est imposant dans la vaste nef récemment restaurée, aux murailles nues et sans ornement, comme il convient à un temple protestant; les autorités fédérales et cantonales, la presse, les délégués des corps universitaires, les invités, les étudiants avec leurs bannières, sont groupés en face et des deux côtés de la chaire. Après l'invocation patriotique jouée par une société instrumentale, l'*Union*, après une prière de M. le pasteur Secrétan qui appelle les bénédictions divines sur l'Université, ses maîtres et ses étudiants, le professeur Paschoud, de la Faculté de théologie protestante, a pris la parole.

Cette harangue, empreinte d'une grande élévation, a été religieusement écoutée malgré la température glaciale de l'édifice.

L'orateur débute en ces termes :

« Quand je parlerais toutes les langues des hommes, quand

je parlerais toutes celles des anges, si je n'ai point l'amour, je ne suis qu'un airain sonnant ou une cymbale retentissante. Quand j'aurais le don de prophétie, quand je connaîtrais tous les mystères, quand je posséderais toute science, quand j'aurais la foi parfaite pour transporter les montagnes, si je n'ai pas l'amour, je ne suis rien. » (I Cor. XIII, 1 et 2.)

L'antique cathédrale qui nous abrite à cette heure sous ses voûtes saintes fut élevée par un peuple auquel les rigueurs de la terre n'avaient pu faire oublier les splendeurs du ciel. Elle est demeurée le joyau et l'orgueil de notre nation. Elle est ce qu'elle fut toujours : le centre de sa vie, le rendez-vous solennel de ses grands jours : le lieu consacré à ses cérémonies les plus importantes et à ses fêtes les plus belles.

Ses tours élancées furent le point de ralliement d'un peuple longtemps indifférent à son bonheur et inconscient de sa force. Dans cette enceinte, au seuil de laquelle viennent expirer les bruits et les soucis de la terre, les foules ignorantes et grossières s'initièrent à la vie supérieure. Ici une nouvelle dispute fameuse mit aux prises deux pensées, deux mondes adversaires, et s'ouvrit pour nous une ère nouvelle. Là, dans le chœur du sanctuaire, transformé pendant quelque temps en auditoire, les étudiants de la jeune Académie recueillirent les leçons de leurs maîtres vénérés. Au jour de son indépendance, c'est à la vieille cathédrale que le peuple monte pour bénir le Très-Haut, que magistrats et citoyens font pour la première fois acte d'hommes libres. Dès lors, au pied de cette chaire, à chaque législature nouvelle, les représentants du pays viennent promettre solennellement de servir fidèlement leur patrie. C'est ici, Messieurs, dans le temple de ses grands souvenirs et de ses espérances les plus chères, que devait s'ouvrir la fête à laquelle notre peuple vous convie, pour consacrer la naissance de son Université...

Fondée sur un sol neutre, mais non avec des cœurs indif-

férents, notre Université donnera la note d'accord dans le grand concert auquel chaque nation fournit tant d'habiles exécutants et fera vibrer dans une sainte harmonie des âmes faites pour s'entendre et s'unir. Son plus ardent désir est de travailler à la diffusion d'une science large, respectueuse de toute opinion sincère, fière des succès d'autrui comme des siens propres. Elle fera de l'amour de la vérité un culte où il n'y a plus de place pour les rivalités mesquines, les préjugés iniques, les antipathies sauvages, un culte où se rencontrent tous les vrais amis de l'humanité, où dans un irrésistible élan les mains se serrent et les voix fraternisent.

O mon pays, dans cette guerre sainte tu ne connaîtras ni défaillances, ni défaites! Il n'y aura dans tes rangs que de courageux soldats entraînés par la passion de l'idéal. — Si jamais tu devais être le complice d'une science égoïste et funeste, mieux vaudrait que la lumière qui est en toi et qui brille à cette heure sur ton front, s'éteignît à toujours dans l'ombre d'une nuit sans fin.

La cérémonie religieuse a pris fin, comme elle avait commencé, avec des chants. On a entonné le Choral de Luther et les invités, dans l'ordre indiqué par un maître de cérémonies, ont quitté la cathédrale. Il est 10 heures et demie.

Des coups de canon et la sonnerie des églises ont annoncé le départ pour le théâtre où doit avoir lieu la première séance universitaire. Voici la composition du cortège :

Premier groupe. — Batterie de tambours et Union instrumentale de Lausanne. — Autorités fédérales :

délégation des Chambres fédérales et du Conseil fédéral; Conseil de l'école polytechnique; députation vaudoise aux Chambres fédérales. — Délégation des cantons de Zurich, Berne, Fribourg, Bâle-Ville, Tessin, Valais, Neuchâtel, Genève. — Bureau du grand Conseil vaudois; Conseil d'État; Tribunal cantonal et Parquet. — Bureau du Conseil communal; municipalité de Lausanne. — Comité de fête. — Délégations des Universités, Académies et hautes Écoles étrangères, dans l'ordre suivant: Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, France, Hongrie, Italie, Norvège, Pays-Bas, Suède. — Universités, académies et gymnases suisses: Bâle-Ville, Berne, Coire, Frauenfeld, Fribourg, Genève, Neuchâtel, Sion, Soleure, Zurich (Université et Polytechnicum), Lausanne (Université et Faculté libre). Membres du grand Conseil et du Conseil communal; Conseil de santé et sociétés savantes; directions de l'Hôpital et de Cery; commissions synodales; invités divers.

Deuxième groupe. — Tambours et musique de la ville. — Étudiants étrangers, dans l'ordre suivant: Saint-Andrews, Czernowitz, Heidelberg, Fribourg-en-Brisgau, Strasbourg, Paris, Aix, Besançon, Bordeaux, Caen, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Montauban, Dublin, Bologne, Lund, Upsal.

— Étudiants suisses ne portant pas les couleurs.

Troisième groupe. — Tambours et fanfare des cadets. — Étudiants suisses portant couleurs : Stella, Germania, Helvetia, Zofingue, Belles-Lettres.

Le cortège débouche de la Cité à l'heure précise fixée par le programme. Une salve de 101 coups de canon est tirée de la place du château. Tout Lausanne est aux fenêtres ou dans la rue. Les cadets, l'arme au bras, font la haie sur le passage du cortège.

L'ensemble est extrêmement pittoresque. Des huissiers au manteau rouge et blanc marchent devant les autorités fédérales. Les délégations des cantons, le Conseil d'État vaudois, le tribunal cantonal ont aussi leurs huissiers en grand costume.

Les professeurs et étudiants étrangers attirent tous les regards. Les délégués de nos Facultés, en robe, forment, au milieu des habits noirs, un groupe compact et brillant. On les remarque, on les compte. Bien en vue aussi les recteurs de Berlin et de Leipsig sous leurs riches manteaux à collet d'hermine, et les délégués hollandais dans leur costume noir, d'une élégante sévérité.

On entre dans le théâtre. La salle, fort jolie et fraîchement décorée, étincelle de mille feux. Tout

le monde y trouve place facilement. Sur la scène quelques rangées de fauteuils où siègent les principales autorités et les invités d'honneur; au parterre les délégués des Universités. Dans les galeries, les invités, un petit nombre de dames, les étudiants avec leurs drapeaux. Les discours commencent. M. Ruffy, conseiller d'État, chef du département de l'instruction publique pour le canton, a le premier la parole. Son discours, qu'il débite sans le secours d'aucune note, debout en face de l'auditoire, simplement et gracieusement, avec le naturel et la chaleur d'une improvisation, est un morceau achevé. On ne sait ce qu'il faut admirer le plus, ou le choix heureux des idées, ou le tact exquis de l'expression. C'est une éloquence familière sans vulgarité, distinguée sans prétention qui va droit à son but et au cœur de l'auditoire. L'assistance entière était sous le charme.

Après lui, M. Guenoud, syndic de la ville de Lausanne, qui lisait son discours, a su se faire écouter avec le plus vif intérêt. M. Ruffy avait parlé en homme d'État; il avait esquissé l'histoire de l'Académie, ses développements lents et difficiles sous la domination bernoise; il avait expliqué l'opportunité et esquissé le plan de cette nouvelle Université dont les bâtiments sont encore à con-

struire. M. Guenoud a tenu le langage net et précis de l'homme d'affaires chargé de la gestion des intérêts communaux. Il a montré comment, grâce au legs de M. de Rumine, et à l'accord intervenu entre la ville et l'État, la transformation de l'Académie, longtemps projetée. va enfin devenir une réalité.

M. Maurer, recteur de l'Université, a parlé ensuite avec toute l'autorité qui s'attache à sa renommée scientifique et à la haute dignité dont il est investi. Dans cette conférence académique, avec de grands développements, semés de vues intéressantes et originales, il a essayé de caractériser l'esprit qui distinguera l'enseignement de l'Université nouvelle :

L'Université de Lausanne sera sage. Trois siècles passés dans les limbes universitaires nommés académie ont discipliné ses ardeurs. Elle ne méconnaîtra pas la limite de ses pouvoirs, e elle examinera attentivement dans quel sens la poussent ses aptitudes naturelles. Sans doute elle ne vit pas uniquement sur le fonds vaudois ou suisse, elle s'est annexé des forces venues de France et d'Allemagne; toutefois, l'élément indigène l'emporte et vous êtes en droit, Messieurs, de nous demander quel caractère il va donner à la nouvelle institution...

Un trait qui nous distingue, Vaudois et Suisses, c'est l'hostilité à l'égard de la raison empiétant sur les droits de l'instinct. La campagne dirigée par Haller et Bodmer contre le rationalisme de Wolff, celle entreprise par Rousseau contre les philosophes, celle de Mme de Staël contre la logique na-

poléonienne, sont tout à fait selon notre cœur. Quand l'un des nôtres arrive à formuler ce qui sommeille en lui, il ne manque jamais d'exprimer le peu de goût qu'il éprouve pour l'abstraction, pour l'esprit qui raisonne à part de l'âme qui sent et devine, pour la science qui ignore les intérêts du cœur, de la conscience et de la vie pratique. Le mot Nature est notre devise, et, lorsque nous sommes appelés à choisir entre les deux influences qui agissent sur le monde contemporain, entre celle qui ramène au passé et celle qui fait valoir les avantages du présent, nous n'hésitons pas, nous nous déclarons partisan de l'influence qui met au premier plan le rôle des sens et de l'observation. Aussi, depuis l'aurore de notre indépendance jusqu'à nos jours, les législateurs de ce pays ont-ils de plus en plus donné le pas à la science sur l'érudition, aux choses contemporaines sur celles de l'antiquité. Même notre vénérable collègue qui occupe la chaire de philosophie n'a pas résisté à l'entraînement général; il semble préférer la raison pratique à la raison pure et insiste moins sur les problèmes de métaphysique que sur ceux d'ordre social...

M. Maurer, après avoir achevé son discours, a donné, dans l'ordre alphabétique, la parole aux délégués des Universités étrangères. M. Tobler (d'origine suisse), recteur de l'Université de Berlin, a parlé en allemand, au nom des Universités allemandes. M. Lammasch au nom de l'Autriche, en français; M. Aurel de Török au nom de la Hongrie, également en français; M. Pellicioni au nom de l'Italie, en latin; un représentant des Universités de la Suisse allemande, en allemand. M. Planchon,

directeur de l'École supérieure de pharmacie, représentait les académies françaises; il a heureusement rappelé les liens qui l'unissaient personnellement à Lausanne, et qui ont toujours uni, au point de vue scientifique, la Suisse et la France.

Avaient envoyé des délégués et des adresses :

Les Universités de Breslau, Fribourg-en-Brisgau, Giessen, Heidelberg, Leipzig, Rostock, Strasbourg, Tubingue, Marbourg, Saint-Andrews, Jassy, Christiania, Upsal, Lund, Copenhague, Amsterdam, Utrecht, l'École des hautes études de Paris, l'École normale supérieure de Paris, la Faculté de théologie de Paris, les Académies de Paris, Marseille, Chambéry, Clermont, Bordeaux, Besançon, Dijon, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, Toulouse; les Universités italiennes de Bologne et de Turin; les Universités suisses de Bâle, Berne, Genève et Zurich; les Académies de Neuchâtel et de Fribourg.

N'ont envoyé que des délégués : Berlin, Munich, Vienne, Léopol, Buda-Pest.

Les Universités de Pétersbourg et de Sofia ont envoyé des adresses et des télégrammes; celle de Bonn une adresse et des livres.

Les Universités suivantes n'ont envoyé que des adresses : Göttingue, Greifswald, Halle, Iena, Kiel,

Königsberg, Münster, Glasgow, Edimbourg, Victoria University, Dublin, Cracovie, Dorpat, Moscou, Kharkof, Athènes, Leyde, Groningue, Séville, Coïmbre, Czernowitz.

Toutes ces adresses ont été accueillies par les plus vifs applaudissements.

Mais nous devons en toute équité une mention spéciale à M. Van Hamel, recteur de l'Académie d'Amsterdam, dont l'habile et éloquente allocution a obtenu le plus grand succès. Il est de ces rencontres heureuses, où une image brillante et hardie, un mot sorti du cœur, une idée ingénieuse produisent un effet extraordinaire; parmi ces hérauts universitaires, M. Van Hamel, qu'assistait son excellent collègue d'Utrecht, M. Gallée, a eu les honneurs de la séance.

La cérémonie terminée, le cortège s'est remis en marche et a gagné la place de la Grenette où un banquet a été servi sous une immense tente aux professeurs et aux étudiants que séparait un simple rideau. La distance a été vite franchie, et tout le monde s'est trouvé mêlé après le repas et a applaudi avec ensemble M. Decoppet, président du Conseil d'État du canton de Vaud, M. Campiche, président du grand Conseil du canton et surtout M. Lachenal, de Genève, vice-président du Conseil national, qui

ont eu le courage d'occuper la tribune et l'énergie de se faire entendre au milieu du bruit toujours plus assourdissant des conversations particulières.

Il est intéressant de relever dans le discours si remarquable de M. Lachenal les déclarations relatives au rôle de la Confédération, dans le développement de l'enseignement supérieur :

Les événements ne nous montrent-ils pas que l'Université fédérale dont le principe est inscrit dans la Constitution est loin de sortir de terre?

Certes, l'idée est grande et belle d'un institut supérieur et central qui serait le représentant intellectuel le plus élevé dans la patrie suisse; mais il faut se hâter d'ajouter que le devoir national de créer cette Université ne prendra naissance ou plutôt ne s'imposera que lorsque les Universités cantonales se seront montrées inférieures à leur tâche et incapables de leur mission.

Il n'en est pas ainsi, heureusement, mais ce n'est pas à dire que la Confédération doive détourner les yeux. Sa tâche est de veiller, de s'assurer que les institutions cantonales suivent les progrès de la science et son développement normal. Or, l'épanouissement scientifique contemporain transforme en une gerbe abondante et touffue le modeste bouquet d'autrefois, ajoute chaque jour une feuille au rameau et un rameau à l'arbre, et les forces cantonales, constamment requises, risquent de ne plus suffire.

La loi toute moderne de la spécialisation scientifique gouverne chaque jour davantage; elle demande un matériel d'instruction plus considérable, des bibliothèques plus nombreuses et des collections plus riches, des laboratoires toujours multipliés, et dans cette marche, pleine d'émulation, vers le progrès, les ressources des hautes écoles pourraient

bien tendre à s'épuiser et les forces à trahir le courage.

La ligne est tracée et il semble que le moment est venu où la Confédération devra procéder à l'encouragement des hautes études dans les cantons. L'intérêt général l'exige, car nous voyons les étudiants se répandre indistinctement dans ces diverses écoles; nous assistons à ce phénomène réjouissant de la pénétration réciproque entre les Universités dont le côté intercantonal s'accuse toujours plus. Ainsi le bienfait qu'on attendait de l'Université fédérale, d'une même éducation supérieure dans toute la Suisse, nous l'obtiendrons aussi et mieux par le maintien des petits centres universitaires, et ce grave danger serait écarté et ce spectacle injuste, effacé, d'une Université fédérale faisant concurrence à des cantons qui n'ont pas reculé devant les plus grands sacrifices, et luttant contre eux à armes inégales puisqu'elle ne craindrait pas de les leur emprunter...

Nous avons tenu à retracer avec quelques détails cette première journée, la seule officielle, et qui a été favorisée par un temps splendide.

Nous ne pouvons donner qu'une courte mention aux fêtes et réjouissances qui ont occupé si agréablement les deux journées suivantes. Le mardi, le ciel était recouvert de gros nuages. Après une audition très intéressante de la cantate Pestalozzi, chantée par 2000 enfants des écoles sur la place Montbenon (d'où la vue est si belle par un temps serein), les invités, professeurs, étudiants, personnes notables de la ville, se sont rendus à Ouchy où trois vapeurs, la *France*, le *Mont-Blanc*, le *Win-*

kelried (ce dernier réservé aux étudiants), devaient, après une promenade sur le lac Léman, les déposer à Montreux où un banquet splendide les attendait. Quelle charmante partie si le vent n'avait pas troublé l'eau azurée du lac, si la pluie n'avait pas forcé tous les passagers transis de froid à se réfugier dans les cabines! Il ne fallait rien moins que le génie culinaire et les vins exquis de la côte vaudoise, pour ranimer les âmes abattues et réchauffer l'enthousiasme qui menaçait de s'éteindre. Ajoutons que le Kursaal, où le festin était servi, avait été décoré de la façon la plus gracieuse, et les dames en grand nombre ajoutaient à l'éclat de cette fête le rayon de leurs sourires. De nombreux toasts ont été portés devant un auditoire relativement attentif, avec beaucoup de charme par M. le conseiller fédéral Ruchonnet, avec autorité et vigueur par M. Binding, recteur de l'Université de Leipzig, avec une bonne grâce aisée et une simplicité du meilleur ton, par M. Brouardel, au nom des délégués français et italiens. M. Roskouwsky, professeur de droit à l'Université de Lemberg, a obtenu également un vif succès. On a particulièrement applaudi un discours plein d'à-propos et d'esprit, semé d'allusions ingénieuses, du professeur Ch. Secrétan, qui parlait au nom de l'Université de Lausanne.

Les étudiants n'avaient pas trouvé place au Kursaal; ils étaient répartis dans les divers hôtels de Montreux, qu'ils égayaient de leurs clameurs et de leurs chants. La pluie tombait toujours. Le départ avait été contrarié par le mauvais temps; le retour fut pire. Mais le bon vin blanc avait mis tout le monde en train, jeunes et vieux étaient mêlés dans les cabines; on avait bu, on buvait toujours; les provisions étaient inépuisables. A Ouchy, au débarquement, nouvelle réception, nouveaux toasts devant un buffet richement servi; on festine, on danse à l'hôtel Beau-Rivage, très avant dans la nuit. Et voici que, malgré les bourrasques d'une pluie torrentielle, on commence à tirer un feu d'artifice, devant une foule de curieux que rien ne peut décourager.

Le mercredi 20 mai était le « jour des étudiants », journée relativement belle et qui a permis l'exécution entière du programme, ou à peu près. Le matin de bonne heure nos professeurs et nos étudiants s'étaient donné rendez-vous au cimetière de Montoie, pour apporter quelques fleurs sur la tombe des soldats français décédés à Lausanne pendant l'Année terrible. Tout le monde, tête découverte, a défilé devant le monument, une pyramide blanche, où pendent quelques couronnes suspendues par des

mains pieuses. Mais le plus bel ornement, celui qui doit plaire le plus à ces braves, morts pour la patrie et loin d'elle, ce sont deux petits drapeaux, aux couleurs nationales, symbole du devoir accompli et de la France toujours présente !

Un peu plus tard, pendant que se réunissent les Sociétés savantes, d'histoire, de médecine, de droit, des sciences naturelles, où l'on entend d'intéressantes communications — suivies de plantureux banquets — les étudiants se rendent à la cantine de la Grenette et boivent le *Fruschoppen*, suivant l'antique usage des Universités étrangères.

C'est à leur tour d'apporter les adresses de leurs sociétés à la société sœur de Lausanne. L'Angleterre, l'Italie, les Pays-Bas, la Suède, la Roumanie, l'Allemagne, la France surtout ont des représentants nombreux. Nos jeunes gens ont été bien fêtés par leurs camarades suisses et par toute la population de Lausanne.

Nouvellement initiés à la vie corporative, ils étaient à bonne école, dans ce pays républicain, pour y apprendre les vertus simples, cordiales et fraternelles des véritables démocraties.

Après le déjeuner, les étudiants se sont rendus à Sauvabelin, non loin du panorama célèbre du *Si-*

gnal, et là a commencé une fête champêtre où toute la jeunesse des deux sexes s'était donné rendez-vous. Les jeunes filles étaient pour la plupart charmantes, quelques-unes portaient le gracieux costume vaudois qui fait si bien ressortir l'éclat du teint, la blanche rondeur des bras et la svelte élégance d'une taille bien prise. Avec quel entrain n'a-t-on pas dansé jusqu'à la tombée de la nuit!

A 8 heures les étudiants donnaient à la population vaudoise, accourue de toutes les parties du pays, le brillant spectacle d'un cortège aux flambeaux. Toute la ville est splendidement illuminée. Pas une fenêtre qui n'ait ses lampions ou ses girandoles. Sur la place de la Grenette on tire un feu d'artifice, et la soirée se termine par le *Commers* sacramentel, grande réunion où étudiants et professeurs fraternisent, où la bière coule à flots, où les toasts succèdent aux toasts, où l'on entonne en chœur des chants d'étudiants, où l'on fait mille folies (les vieux comme les jeunes), où d'immenses monômes se déroulent autour des tables, entraînant l'assistance entière dans une sarabande frénétique.

Parmi les discours qui ont été plus ou moins prononcés, plus ou moins écoutés, nous citerons celui de M. Berdez, président des étudiants de Lausanne, qui a fait un touchant appel à la solidarité

sociale; de M. Boiceau, député de la ville, qui a parlé au nom des anciens étudiants, et du recteur M. Maurer, qui a l'ingénieuse idée de s'adresser successivement en français, en allemand et en russe, aux étudiants latins, germains et slaves pour les inviter à pousser ensemble un formidable vivat à la paix, à la concorde, à la fraternité...

Nous serions bien ingrats si nous négligions de nous faire ici l'écho des sentiments de respect et de gratitude de nos compatriotes, professeurs et étudiants, venus en si grand nombre, particulièrement des départements de l'Est, pour assister à ces belles fêtes. A leur départ, ils étaient unanimes à célébrer les louanges de l'hospitalité vaudoise et les mœurs politiques de ce peuple depuis longtemps élevé à l'école de toutes les vertus républicaines. Ils ont pu voir quelle force admirable d'expansion possèdent ces libres institutions. Ils ont eu sous les yeux l'exemple d'un peuple d'ouvriers et de paysans où l'éducation populaire est sans doute particulièrement en honneur, mais qui n'hésite pas à faire les plus grands sacrifices pour porter à son plus haut développement l'enseignement des collèges et les études supérieures. Là aussi, dans les milieux savants, ils ont entendu, sur tous les tons, faire

l'éloge de la *concentration* et de la *liberté universitaire*, oui, de ce mot *Université* qui signifie unité et synthèse scientifique, tandis que le mot *Faculté* n'exprime que l'idée de morcellement, et le mot *Académie* ne correspond qu'à une division purement artificielle et administrative. M. Ruffy, dans son discours inaugural, a rendu publiquement hommage aux efforts de M. Liard, qui honorait de sa présence cette cérémonie; M. Secrétan, le lendemain, à Montreux, s'est associé à ces éloges, presque dans les mêmes termes. C'est pour nous un devoir de constater ici cet accord unanime de tous les savants étrangers qui aiment la France et qui la convient, au nom de l'usage universel, à rentrer, par la création d'Universités, dans ce concert européen d'où, pour notre intérêt bien entendu, il eût mieux valu ne jamais sortir.

LE

PROJET DE LOI SUR LES UNIVERSITÉS

DEVANT LE SÉNAT

Nous avons publié, dans notre dernier numéro[1], le compte rendu de deux séances du Sénat entièrement remplies par la discussion générale du projet de loi sur les Universités. Les débats ont continué le lundi 14 et le mardi 15 mars. Et cependant, malgré tant d'éloquence dépensée de part et d'autre, nous n'avons encore à enregistrer aucun vote décisif. Le projet (qu'on nous permette l'expression) reste accroché au Sénat. La haute assemblée et sa commission se recueillent avant de prendre une décision définitive. Voici, en quelques mots, le récit de cette discussion.

Le projet ministériel s'est présenté devant le Sénat

1. Numéro du 15 mars 1892 de la *Revue internationale de l'Enseignement.*

dans des conditions particulières qu'il convient de noter. La droite est naturellement (à quelques rares exceptions près) hostile à une mesure qui aurait pour résultat de relever le haut enseignement public et laïque. La gauche, c'est-à-dire la grande majorité, en dehors des représentants des villes directement intéressées, pour des raisons locales, à l'adoption ou au rejet de la loi, est partagée ou plutôt tiraillée entre des sentiments contraires : le désir de ne pas faire obstacle à une proposition énergiquement soutenue par le gouvernement et préparée depuis de longues années par tous les ministres républicains de l'instruction publique, et la crainte de contrarier d'aimables collègues et de blesser les intérêts de quelques villes dont les Facultés ne pourront être transformées, quant à présent, en Universités. C'est cet état d'esprit qui explique que la commission s'est trouvée divisée dès les premiers jours en deux fractions opposées et numériquement égales.

Et comme beaucoup de sénateurs sont loin d'avoir une opinion, non seulement très tranchée, mais même très nette sur la question, un peu technique, qui leur est soumise, il en résulte qu'ils sont plus aisément accessibles aux considérations sentimentales et à l'artifice des développements oratoires. Dans

un milieu si bien préparé, un discours comme celui de M. Challemel-Lacour, d'une perfection littéraire vraiment désespérante, bien qu'assez vide et pauvre d'arguments, faisant appel aux haines si vivaces contre l'ancien régime et aux impulsions d'un nationalisme que l'on aimerait à voir plus éclairé, ne pouvait manquer de produire une assez profonde impression.

Que penser, en effet, d'une loi qui propose de remettre en honneur un mot cher à la vieille France, celui d'Universités, et d'imiter, à certains égards, des institutions qui prospèrent chez tous les grands peuples de l'Europe et dont la France, infidèle à sa propre tradition, avait perdu le souvenir? Le ministre de l'instruction publique, M. Bourgeois, a très bien répondu, avec d'excellents arguments pratiques, dans un langage aussi clair qu'avisé. Il ne s'agit, ni de faire de maladroits emprunts à l'étranger, ni de rétablir les corporations privilégiées du moyen âge. Le mot Université est bien français, et il est permis de prendre et surtout de reprendre son bien partout où on le trouve. Dans le projet, les Facultés isolées ne sont pas sacrifiées; mais on permet à des centres plus importants de se constituer, d'assurer par une forte concentration des études supérieures l'unité de la science dans

ses manifestations les plus variées. Cette utile mesure de décentralisation, qui n'enlève à l'État aucun de ses attributs légitimes, ne peut que servir les écoles de Paris lui-même, qui souffre d'une sorte de pléthore, et dont les laboratoires et les cliniques ne suffisent plus au nombre croissant des étudiants et des travailleurs.

M. Thézard, le savant doyen de la Faculté de droit de Poitiers, n'est pas de cet avis. Le danger du projet de loi, selon lui, est de créer deux catégories de Facultés, les unes supérieures, les autres inférieures, d'infliger à un certain nombre de maîtres distingués une sorte de déchéance, de faire perdre aux villes le bénéfice des sacrifices qu'elles ont consentis au profit des hautes études, sur l'initiative même du gouvernement. Nous comprenons ces arguments; sans leur accorder toute la valeur que l'honorable sénateur leur attribue, nous trouvons très naturel que les représentants des centres qui se sentent menacés apportent leurs griefs, leurs objections, et toutes les propositions de nature à servir les intérêts locaux qu'ils défendent — dans la mesure du moins où ils sont compatibles avec les intérêts supérieurs du pays. Ce que M. Thézard avait dit à la commission du Sénat et dans la discussion générale, ce qu'il avait accentué dans ses

nombreuses et incessantes interruptions, M. Rey, de Grenoble, l'a répété, et après lui M. Bernard, de Besançon, a reproduit à son tour les mêmes doléances. Mais ces plaidoyers *pro domo* ne pouvaient exercer sur l'Assemblée le même prestige que la harangue académique et hautaine de M. Challemel-Lacour. M. Bardoux, que devait inspirer une cause, digne de son éloquence et de ses talents, dans une argumentation à la fois solide et précise, a répondu, point par point, et victorieusement, selon nous, à M. Thézard; il a parfaitement montré l'origine du projet de loi, son esprit, les hautes autorités sur lesquelles il s'appuie, et les grands avantages qui résulteraient de son adoption. Remercions-le aussi d'avoir rappelé le rôle de la *Société d'enseignement supérieur* dans ce grand débat. Les sections de Paris, à plusieurs reprises, et en dernier lieu par l'organe de M. Beaussire, ont réclamé la constitution d'Universités; et cette initiative qui a groupé tant d'adhésions, vaut bien, à elle seule, toutes les autorités isolées qu'on a coutume d'invoquer, d'autant plus que les éminents maîtres de Paris, dont la situation sera toujours privilégiée, apportent dans cette question des vues tout à fait désintéressées.

Après le discours de M. Bardoux, la discussion

générale paraissait épuisée. Un autre ancien ministre de l'instruction publique, M. Goblet, a tenu cependant à dire son mot sur un projet qui consacre et reproduit, en grande partie, ces décrets de 1885 dont il est l'éditeur responsable et que tous, adversaires et partisans de la loi, ont été unanimes à louer. M. Goblet est donc monté au Capitole; mais il est juste de dire qu'il y a appelé avec lui M. Liard, à qui il a rendu, comme à l'auteur principal des réformes, un complet et éclatant hommage.

L'intervention du nouvel orateur a d'ailleurs été fort utile. Sa parole, sans être d'une forme aussi châtiée, d'une élégance aussi impeccable que celle de M. Challemel-Lacour par exemple, est très alerte et vivante; elle saisit l'attention, elle intéresse l'esprit, et le dispose, sinon à l'adoption, du moins à un examen sérieux des solutions proposées. Cette fois, la discussion a cessé tout à fait d'être académique, elle a été ramenée tout entière sur le terrain de la politique et des préoccupations les plus actuelles. Grâce à l'orateur, la loi, qu'on accuse d'être une ombre, prend véritablement figure. Il ajoute même, avec une simplicité familière, et sans paraître s'en douter, quelques arguments omis ou insuffisamment développés par les défenseurs du pro-

jet. On a allégué le chiffre énorme des sommes votées par les villes pour leurs Facultés; mais les dépenses ont été consenties pour les neuf dixièmes par les futurs chefs-lieux d'Universités. Les petites villes se plaignent d'être sacrifiées aux grandes; mais ce n'est pas au projet qu'elles doivent s'en prendre. Il ne dépend pas du Sénat ni du gouvernement, d'assurer aux localités peu importantes les ressources nécessaires à la constitution d'une Université. Ce sont des républicains qui proposent le rejet de la loi; mais, en agissant ainsi, ils infligent un *désaveu humiliant* aux ministres de la République, qui tous, les uns après les autres, ont préparé la réforme. Le mot a semblé dur à quelques sénateurs, ils se sont cabrés sous l'éperon. Il nous a paru, cependant, que ce coup, bien dirigé, avait porté. Les arguments contre lesquels on regimbe d'abord, mais qui laissent des traces dans l'esprit, ne sont pas les plus mauvais. En terminant, M. Goblet a fait valoir de très bonnes et très belles considérations en faveur de la décentralisation scientifique.

A ce moment la discussion paraissait tourner à l'avantage du projet. Les résistances, sans être tout à fait vaincues, étaient ébranlées. Mais voici qu'au moment de passer à la discussion des articles, un

nouvel adversaire de la loi demande modestement à présenter quelques observations. M. de Rozière sort d'une grave maladie ; le Sénat l'estime, il aime à l'entendre. Quelle bonne voix, d'ailleurs! quelle excellente diction!

La lecture de ce discours fort habile, savamment élaboré dans le silence du cabinet, a été écoutée avec autant de plaisir qu'une conférence de M. Legouvé. Les arguments ne sont pas très neufs, ni très probants ; quelques-uns ressemblent même à de petites chicanes de légiste ; mais ils sont présentés de façon à inquiéter les hésitants, à affaiblir la portée du projet. Qu'est-ce que ce projet? Ce n'est ni plus ni moins que la reproduction du décret de 1885, sauf sur un point important : la personnalité civile ; mais cette personnalité est plus utile aux Facultés, qui la possèdent déjà, qu'elle ne le sera aux futures Universités ; et pourquoi la refuser à un groupe de deux, de trois écoles, et ne l'accorder qu'à l'ensemble de quatre Facultés? On parle de rattacher aux Universités d'autres écoles : veut-on porter atteinte à l'autonomie administrative et scientifique de l'École centrale, du Collège de France, du Muséum? L'orateur semble horripilé par un passage du discours de M. Bourgeois, qui avait, dans une certaine mesure, fait honneur à Fustel de Cou-

langes de l'introduction de la méthode historique dans l'étude du droit. C'est, selon lui, méconnaître les titres et les services de Laboulaye, de Pardessus et de Giraud, le propre beau-père de M. de Rozière. Est-ce à cette question de détail, assez étrangère au débat, que nous devons l'intervention un peu inattendue du sénateur de la Lozère? Toujours est-il que le Sénat a fait une ovation à cet homme excellent, et lorsque, à la fin de son discours, dans une péroraison pathétique, malheureusement omise à l'*Officiel*, il a affirmé son dévouement à ces nobles études qui ont préservé jadis sa jeunesse des séductions de la capitale, les applaudissements ont éclaté de toutes parts. Un moment le projet de loi a paru immolé à tant de vertu!

Le lendemain, M. Bourgeois n'a pas eu de peine à dissiper les inquiétudes éveillées au sujet de ces écoles spéciales que le projet n'a jamais visées. Il s'est, d'ailleurs, montré disposé à accorder, non pas le titre d'Université, mais la personnalité civile à tous les groupes de Facultés. La clôture de la discussion générale a été prononcée, et M. Bernard, de Besançon, a proposé de substituer au projet un texte nouveau en deux articles que nous reproduisons plus loin. Sur la demande de M. Jules Simon, le Sénat, sans se prononcer sur la proposition, l'a

renvoyée à la commission des Universités, qui désire l'examiner dans un esprit de conciliation. Les choses en sont là depuis un mois, et nous croyons devoir, en l'absence de renseignements précis, nous abstenir de plus amples commentaires. Nous ne voulons pas désespérer du succès final du projet de loi. Nous avons confiance dans l'énergique persévérance du ministre éminent de l'instruction publique et dans le patriotisme éclairé du Sénat, qui saura faire prévaloir l'intérêt général sur les intérêts particuliers. Ce serait une singulière contradiction, de la part de cette assemblée, qui a toujours affirmé les droits de l'État, que d'énerver dans le domaine de notre haut enseignement sa vivifiante et indispensable action[1].

1. Le projet de loi est encore en suspens, mais un pas important a été fait. L'article 72 de la loi de finances (budget de 1893) est ainsi conçu : « Le corps formé par la réunion de plusieurs Facultés de l'État dans le même ressort académique est investi de la personnalité civile. Il est représenté par le Conseil général des Facultés. Il sera soumis, en ce qui concerne ses recettes, ses dépenses et sa comptabilité, aux prescriptions qui seront déterminées par un règlement d'administration publique... » Voir sur la portée de ce vote le bel article de M. Liard : « Les Universités françaises », *Revue internationale de l'Enseignement*, n° du 15 mai 1893.

Depuis, le gouvernement a déposé et fait adopter à une très forte majorité dans les deux Chambres un nouveau projet sur la constitution des universités. En voici le texte, qui a été promulgué le 10 juillet 1896 :

PROJET DE LOI

ARTICLE PREMIER. — Les Corps de Facultés institués par la loi du 28 avril 1893 prennent le nom d'Universités.

ART. 2. — Le Conseil général des Facultés prend le nom de Conseil de l'Université.

ART. 3. — Le Conseil de l'Université est substitué au Conseil académique dans le jugement des affaires contentieuses et disciplinaires relatives à l'enseignement supérieur public.

ART. 4. — A dater du 1er janvier 1898, il sera fait recette au budget de chaque Université des droits d'études, d'inscription, de bibliothèque et de travaux pratiques acquittés par les étudiants conformément aux règlements.

Les ressources provenant de ces recettes ne pourront être affectées qu'aux objets suivants : dépenses des laboratoires, bibliothèques et collections; construction et entretien des bâtiments; création de nouveaux enseignements; œuvres dans l'intérêt des étudiants.

Les droits d'examen, de certificat d'aptitude, de diplôme ou de visa acquittés par les aspirants aux grades et titres prévus par les lois ainsi que les droits de dispense et d'équivalence continueront d'être perçus au profit du Trésor.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE

SOUS L'ANCIEN RÉGIME

A PROPOS D'UN LIVRE DE M. ALLAIN

J'ai toujours eu plaisir à signaler les travaux de M. l'abbé Allain; sur bien des points je me trouve très éloigné de lui et comme à l'autre pôle; mais je rends volontiers hommage à sa grande érudition, à sa parfaite bonne foi, au ton constamment courtois de sa polémique, à son désir sincère de voir toute la vérité, de mettre chaque chose à sa place et d'accorder à chacun ce qui lui est dû. S'il reste par profession, peut-être plus que par goût et inclination naturelle, un homme de parti, c'est à coup sûr un homme d'esprit, et avec qui l'on aime à converser.

Les mêmes qualités qui m'ont séduit dans ses écrits antérieurs, je les retrouve dans son nouveau livre : *l'Œuvre scolaire de la Révolution*[1]. Après

1. *L'Œuvre scolaire de la Révolution*, 1789-1802. Études critiques

l'avoir remercié des compliments aimables qu'il veut bien m'adresser au cours de cette étude, si hostile cependant à mes idées, je lui demande la permission de lui faire face comme au premier jour, et de ne pas lui céder un pouce du terrain sur lequel mes convictions m'avaient établi.

Je l'avouerai pourtant, c'est à contre-cœur que je reste dans la lice. Le moment de conclure une trêve entre partisans et adversaires de la Révolution n'est-il pas encore venu? Faut-il sans cesse s'attarder aux vieilles querelles, raviver des débats irritants et se livrer à de stériles récriminations? La nouvelle école si peu sympathique à la Révolution, qui accepte en bloc, comme un legs pieux, ce processus lointain d'événements qui a formé lentement la patrie française, peut-elle répudier l'héritage du siècle le plus proche, et des générations qui nous ont immédiatement précédés? N'est-ce pas rompre la chaîne des temps que d'en détacher un anneau? S'il est vrai que les courtisans de Louis XIV (les seuls qui pussent alors élever la voix) étaient favorables à la révocation de l'Édit de Nantes, il faut bien reconnaître que les contemporains de Louis XVI ont applaudi à la destruction de la Bas-

et documents inédits par M. E. Allain, archiviste du diocèse de Bordeaux, 1 vol. in-8 de 436 pages. Paris, Firmin-Didot, 1891.

tille. Puisque enfin il n'est pas plus en notre pouvoir de faire revivre le passé que de ressusciter un mort, puisque la science historique admet de plus en plus que chaque époque a eu ses idées, ses sentiments, ses intérêts particuliers auxquels elle donnait satisfaction à sa manière, ne vaut-il pas mieux, au lieu de nous jeter à la tête les griefs de nos pères, concentrer sur l'heure actuelle toute la puissance de notre attention et tout l'effort de nos bonnes volontés? Ce présent, qui est bien à nous et dont nous sommes responsables, n'offre-t-il pas un champ assez vaste à notre activité?

J'ai exprimé un vœu; mais comme, aujourd'hui encore, on s'obstine à partir en guerre contre la Révolution, nous qui ne sommes pas des fils ingrats, nous devons être infatigables à la défendre, à instituer des comparaisons entre le présent et le passé, et, puisqu'il s'agit ici d'instruction publique, à montrer une fois de plus que si les écoles du Directoire n'ont pas eu les moyens de se développer, celles de l'ancien régime avaient eu le temps de se corrompre.

M. Allain invite ses adversaires à bannir toute vaine déclamation, à citer des faits, à produire des témoignages. Ainsi ferons-nous. En attendant qu'une connaissance plus exacte des pièces histo-

riques, en voie de publication, nous permette d'essayer une synthèse à peu près définitive de ce grand sujet, nous compléterons par quelques chapitres notre revue rétrospective des questions d'enseignement. J'espère apporter ainsi un nouvel appui aux conclusions qui ressortent des savantes recherches de M. Guillaume, des belles études de M. Liard et (qu'il me soit permis d'ajouter) de mes propres travaux : à savoir que l'œuvre scolaire de la Révolution a été aussi *utile*, en somme, qu'elle était *ardue* et *d'une urgente opportunité*.

Notre premier choix de documents portera sur : l'état de l'instruction publique à la veille de 1789, si toutefois on peut dire qu'il existait alors une instruction publique, dans le sens que nous donnons à ce mot; le principal effort de la Révolution ayant consisté précisément à détruire ce faisceau organique de privilèges qui étaient la vie même de l'ancienne France. M. Allain reconnaît, il est vrai, que l'édifice scolaire, à la fin du XVIIIe siècle, était délabré (c'est le mot même dont il se sert); mais ces concessions d'ensemble, il les retire dans le détail de son exposé et jusque dans ses conclusions où, reprenant un à un chacun des degrés d'enseignement, il insinue qu'il n'y avait pas tant à faire pour remettre les choses en état. J'opposerai à ses asser-

tions le témoignage, non pas des parlementaires, non pas des encyclopédistes, mais de trois contemporains dont le dévouement à l'ancien régime ne peut être suspecté.

L'un est *Rigoley de Juvigny*, adversaire fougueux du parti philosophique, inconsolable de l'expulsion des Jésuites.

L'autre est l'abbé *Garnier*, professeur royal d'hébreu, inspecteur du Collège de France, qui donna sa démission pour ne pas prêter serment au nouvel état de choses.

Le troisième est l'abbé *Proyart*, principal du collège du Puy, auteur d'une histoire du Dauphin et de divers ouvrages d'éducation ; il émigre au lendemain de la Révolution et, revenu en France, après Brumaire, il est incarcéré à Bicêtre en 1808, pour avoir écrit un livre sous ce titre assez significatif : *Louis XVI et ses vertus aux prises avec la perversité de son siècle.*

En regard des aveux échappés à ces écrivains, nous citerons quelques-unes des assertions de M. Allain, et le contraste paraîtra quelquefois assez piquant. On verra par nos extraits dans quel discrédit étaient tombés les collèges de l'Université et quel développement extraordinaire avait pris l'enseignement privé à la veille de la Révolution. Com-

me nous le disions il y a quelques années en faisant ressortir, dans notre cours de l'École libre des sciences politiques, cette évolution trop peu remarquée, c'était la banqueroute morale, venant s'ajouter à la banqueroute matérielle ; M. Allain qualifie à son tour de banqueroute universelle l'œuvre scolaire de la Révolution, et ce terme s'appliquerait bien mieux à l'ancien régime.

On était alors littéralement acculé à cette impasse de ne plus vouloir, à aucun prix, des Jésuites, et de ne pouvoir absolument se passer d'eux. Singulier système que celui où des associations, personnes fictives, possèdent une foule de droits, tandis que les individus, personnes vivantes, n'en ont presque aucun ! Les corporations privilégiées se contentaient de jouir de leurs prérogatives sans remplir les devoirs correspondants. C'est à ce moment, alors que leur impuissance et leur indignité les ont fait tomber irrévocablement sous le mépris public, que l'État, prenant enfin conscience de sa mission, entre en scène, dans l'assemblée des États généraux. Après d'assez longs tâtonnements, après un retour partiel vers un régime illibéral ou privilégié, l'instruction publique n'a atteint son développement normal que du jour où presque tout le monde a reconnu que l'éducation n'est la propriété

de personne et qu'elle est l'œuvre commune de la nation.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE SOUS L'ANCIEN RÉGIME

Le système d'instruction publique tel qu'il est organisé ne remplit pas son office envers la société.

J'envisage l'immensité de nos établissements littéraires, le nombre prodigieux de collèges, de bibliothèques publiques, de pensions, d'académies, enfin tout ce que le gouvernement a fait pour les études, et il m'est avis que jamais aucun peuple ne les a si magnifiquement accueillies ou si richement dotées; mais quand je fais attention ensuite au peu de soin qu'on a pris de les rendre vraiment utiles et de tourner leurs travaux au profit de la société, j'avoue que j'ai peine à revenir sur mon étonnement. Je me représente un parc vaste et superbe, mais situé sur un coteau sec et aride. Les propriétaires de ce parc n'ont rien épargné pour y conduire un bras de rivière, ils ont percé des montagnes, ils ont creusé de longs canaux; mais, au lieu de distribuer ensuite cette eau dans leur parc pour y porter la fécondité et la vie, ils se sont amusés à former, dans le lointain, une agréable perspective, des cascades et des bassins, et l'ont vue, sans regret, se perdre ensuite dans les marais et sur les sables... (*L'Éducation civile*, par l'abbé GARNIER, 1 vol. in-12. Paris, Vente, 1765.)

Les Français sont obligés de chercher à l'étranger un complément d'instruction.

Déjà même en France les parents qui s'occupent sérieusement de l'éducation de leurs enfants prennent le parti de les envoyer passer quelque temps dans les académies d'Al-

lemagne, ou bien attirent à grands frais les instituteurs de cette nation, malgré le désagrément d'une prononciation barbare. Et ne serait-ce pas une honte pour nous d'en être réduits à mendier les secours étrangers; un État n'est vraiment grand qu'autant qu'il se suffit à lui-même... (GARNIER, *l'Éducation civile.*)

Nécessité urgente de réformer les petites écoles.

Ne serait-il pas également important et facile de faire une réforme dans l'éducation chrétienne des enfants qui habitent nos campagnes?

Grâce au zèle des premiers pasteurs de l'Église de France, les pauvres habitants de nos campagnes, digne objet de leur sollicitude, ne manquent point de ministres fidèles qui leur dispensent l'instruction; mais pour que les instructions des curés et des vicaires puissent être utiles à une jeunesse grossière et ignorante, il faut qu'elles aient été précédées des instructions des maîtres et des maîtresses d'école, et *rien n'est plus rare que de trouver dans les campagnes des sujets capables d'instruire les autres.* Lors même qu'ils auraient la suffisance du talent pour le faire, ils manquent de méthode pour le faire avec fruit.

Or il me semble que l'on remédierait, au moins en partie, à cet inconvénient, en établissant que les maîtres et maîtresses d'école ne seraient admis à exercer leur emploi qu'après qu'ils en auraient fait l'apprentissage dans une espèce de noviciat de trois mois au moins qu'ils passeraient les uns dans une maison des frères des écoles chrétiennes, les autres dans telle communauté religieuse qui leur serait assignée...

Je voudrais aussi qu'il y eût dans chaque ville épiscopale un supérieur général de ces petites écoles que son zèle engagerait à en faire de temps en temps la visite. Il entretiendrait une correspondance avec les curés sur cet objet important... Il résulterait de là que les habitants de nos

campagnes, mieux instruits de la religion, ne se livreraient pas sans remords aux désordres qu'elle condamne le plus; *plusieurs d'entre eux sauraient écrire*, presque tous sauraient lire et lorsqu'ils se rencontreraient dans les églises aux jours de fêtes, ce ne serait plus pour y causer, s'y ennuyer ou dormir, mais pour y chanter les offices divins ou s'occuper de prières ou de lectures propres à nourrir leur piété... (Extrait de l'*Éducation publique*, par l'abbé PROYART, 1 vol. in-8. Paris, V. Hérissant, 1785.)

Ce qui n'empêche pas M. Allain de nous dire : « L'instruction populaire était en progrès constant depuis la fin du XVIIe siècle. Les écoles étaient de plus en plus nombreuses, leurs dotations s'accroissaient de jour en jour, leur programme était très élémentaire, mais l'opinion le tenait pour suffisant; les maîtres jouissaient, pour la plupart, de l'estime publique. » Il est bon de remarquer que le *Mémoire* de l'abbé Proyart est adressé à l'assemblée générale du clergé; les critiques qui y sont formulées avec une louable franchise, n'en ont que plus de valeur et de gravité.

Comment un principal de collège sous l'ancien régime appréciait la tentative d'introduire les sciences dans les programmes d'enseignement.

A l'époque où les Jésuites quittèrent leurs collèges on s'écria de toutes parts que le moment était venu où l'éducation publique, dirigée par ces lumières de la philosophie, allait prendre l'essor et s'élever au plus haut degré de per-

fection; cette idée fermenta dans certaines têtes et fit des enthousiastes. Bientôt nous vîmes éclore les projets d'éducation les plus propres à satisfaire les goûts les plus bizarres et il n'est pas jusqu'à ces parents qui veulent que l'ignorance soit héréditaire dans leur famille, qui n'aient trouvé pour leurs enfants un plan d'éducation qui remplit leur vœu en excluant toute étude du latin.

Généralement parlant, nos nouveaux spéculateurs sur l'éducation paraissent faire très peu de cas de la langue des Romains, ces hommes sages et profonds avec lesquels nous apprenons si bien à réfléchir et à penser; ils ne demandent de leurs élèves qu'une étude très légère de cette langue et par là même inutile; ils ne savent pas sans doute qu'on apprend à parler en français en lisant les Latins; mais peuvent-ils ignorer que la connaissance de leur langue n'est pas seulement nécessaire dans l'Église et dans la magistrature, qu'elle est nécessaire encore pour les professeurs et les emplois qui sont de quelque importance dans la société, qu'elle est nécessaire même, ou si utile du moins au militaire, que le roi veut qu'elle fasse une partie essentielle des connaissances de la jeune noblesse qu'il fait élever pour ses armées. Ce n'est pas que nos plans d'éducation ne soient très chargés, ils doivent même, dans l'intention de leurs auteurs, former, et en très peu de temps, des sujets admirables, des prodiges de science, de petits encyclopédistes.

Il résulte des promesses consignées dans nos nouveaux traités d'éducation que des enfants, bien suivis pour l'enseignement, pourraient, à l'âge de quinze ans, passer bons agriculteurs, des naturalistes instruits, de prudents économes des commerçants entendus, des politiques éclairés, de profonds métaphysiciens, des géomètres prodigieux; et tout cela sans préjudice de l'étude des arts et métiers, de la chimie et de ses précieux résultats; sans préjudice de l'écriture et du dessin, de la géographie universelle et de l'histoire tant

ancienne que moderne, sans préjudice de la langue française, quelquefois même des langues anglaise et allemande, et d'un peu de latin; sans préjudice encore de la musique et du blason, de la danse et de l'escrime, du manège et surtout de la natation[1]. (*L'Éducation publique*, par l'abbé Proyart.)

Rapprochons de cet extrait les lignes suivantes empruntées au livre de M. Allain :

« Une seule idée a survécu à cette cruelle expérience (des écoles de la Révolution), parce que cette idée était juste et féconde; j'entends l'élargissement des programmes et l'introduction effective des études scientifiques dans l'enseignement secondaire. Mais cette idée était dans l'air et on travaillait activement à sa réalisation bien avant l'arrivée aux affaires des pédagogues de la Convention. » Est-ce à des principaux comme l'abbé Proyart que M. Allain prête des tendances si libérales? Notez que cet écrivain est présenté comme un novateur par les partisans des anciennes institutions.

1. « Nous lisons, dans un ouvrage qui vient de paraître sur l'éducation publique, que le moment est venu d'ouvrir à la chimie la porte de nos collèges, de dresser des fourneaux dans nos classes, d'y agiter les soufflets, d'initier nos écoliers à la doctrine des gaz, etc., etc. »

A la faveur du discrédit où sont tombés les collèges, des maisons libres d'éducation se créent de toutes parts.

Au milieu du mécontentement général et à la faveur du discrédit où sont tombés la plupart des collèges, des particuliers ont fait des spéculations de fortune sur l'éducation de la jeunesse, et qui n'a pas d'état aujourd'hui s'en fait un de celui d'instituteur. De là ces annonces pompeuses que nous voyons circuler dans le public, ces plans d'études abrégées, ces méthodes sûres et faciles pour former la jeunesse; de là ces enseignes scolastiques qui nous frappent surtout à l'entrée de nos grandes villes. Ici c'est un *cours de mathématiques*, là une *pension militaire* ou bien une *école académique*. Ce n'est pas tout encore; certaines époques de l'année les plus favorables, vous verriez les maîtres de ces gymnases, en équipage étoffé, parcourir les villes et les bourgades de leurs arrondissements, faire offre aux pères de famille de leurs soins désintéressés, leur présenter d'une main le prospectus de leur savoir-faire et de l'autre une liste enflée des noms de tous les élèves de distinction qu'on leur a promis. C'est ainsi que dans les épidémies, et lorsque les médecins de profession n'opposent plus au mal que des remèdes inefficaces, nous voyons les charlatans croître en nombre et redoubler d'audace. Mais le charlatanisme n'en impose que pour un temps et le public trompé revient de son erreur. Se fiant à des promesses magnifiques et d'autant plus volontiers qu'elles étaient opposées aux reproches mérités par nos collèges, des pères de famille se sont déterminés d'abord à confier leurs enfants à ces instituteurs nouveaux. Ils ont examiné ensuite, ils ont comparé et le résultat de leur observation n'a pu les conduire qu'à douter si le moins estimé de nos collèges n'était pas préférable à la pension la plus vantée. Les choses en sont aujourd'hui au point que le désespoir d'un homme de bien qui connaît le prix de l'éducation, c'est de se voir père de quelques enfants en âge de la

recevoir. De quelque côté qu'il porte ses regards, il n'aperçoit que des abus, il ne découvre que des dangers; et s'il est encore une maison entre mille qu'il juge digne de sa confiance, elle est située peut-être à cent lieues du pays qu'il habite. (*L'Éducation publique*, par l'abbé Proyart.)

Rigoley de Juvigny s'associe, mais avec plus de vivacité encore et sur un ton déclamatoire, aux doléances de Proyart.

Les nouveaux philosophes n'ont pas toujours été aussi hardis qu'ils le sont aujourd'hui. Il fut un temps où ils disaient entre eux : « Ne nous exposons point trop; allons sourdement à notre but, sans courir au martyre. » L'époque de leur règne est aisée à fixer. Protégés, favorisés par les circonstances, ils ont enfin, sans crainte, déployé leur étendard. Au bruit de leur clameur *une multitude de maisons d'éducation se sont élevées et les collèges sont devenus déserts*. Le croira-t-on? La noblesse, la bourgeoisie, la stupide opulence ont été séduites par le charlatanisme de ces nouvelles institutions où tout est enseigné, hors ce qu'il faut savoir, où tous les succès sont affichés, étalés sur la porte, mais où l'ignorance professe dans l'intérieur. Nous en avons été témoin nous-même plus d'une fois. Ce n'est pas que le prix des pensions des élèves ne fût excessif[1], ce qui prouve, il est vrai, l'opulence et non le discernement des parents. Cette fameuse éducation se réduit cependant à donner aux enfants une espèce d'uniforme militaire, à les mettre sous les armes, à faire faire à tous ces mirmidons indistinctement l'exercice, comme si les enfants d'un bourgeois ou d'un homme qui n'a d'autre titre que ses richesses, étaient destinés à commander les armées. C'est pourtant ce qu'on y enseigne avec le plus

1. Il y a plusieurs de ces maisons où l'on paie mille écus de pension, par an, pour chaque élève.

de soin et d'exactitude. Du reste, à quels maîtres ces pauvres enfants sont-ils abandonnés? Quelle culture leur cœur et leur esprit y reçoivent-ils? A peine y connaît-on et leur apprend-on les éléments des langues savantes? A cet égard la sottise est portée si loin que les parents disent tout naturellement : A quoi servent le latin et le grec? Nous ne voulons point faire des savants de nos enfants. Mais au moins faut-il qu'ils soient instruits! La musique, la danse, le dessin, les exercices sont des accessoires en eux-mêmes, et si vous préférez les talents de pur agrément aux talents solides et nécessaires, que vous êtes aveugles et que vos enfants sont à plaindre!...

On se plaint de l'éducation publique! Et quelle éducation plus absurde et plus funeste que celle de ces écoles particulières où l'on néglige l'étude des lettres, où l'on n'occupe la jeunesse qu'à des niaiseries, où la perte de temps est la moindre qu'on ait à regretter! Ce qu'il y a de plus singulier, c'est que l'on regarde comme perdues les années que l'on passe au collège et que l'on ne s'aperçoit pas que c'est absolument le même nombre d'années que l'on consacre aux maisons d'éducation! (*De la décadence des lettres et des mœurs*, par Rigoley de Juvigny, conseiller au parlement de Metz, de l'Académie des sciences, arts et belles-lettres de Dijon, un vol. in-8. Paris, Merigot le jeune, 1787.)

Rigoley de Juvigny n'est pas partisan des nouveautés. Voici comme il parle, dans le même livre, des aérostats :

« A quoi cette découverte peut-elle être bonne? De quelle utilité sera-t-elle? Si elle vaut la peine d'être suivie par les physiciens, ce ne sera jamais que par curiosité, comme bien d'autres expériences qui n'ont pas d'autre but. Mérite-t-elle cet enthou-

siasme qu'elle a excité? N'est-ce pas une extravagance de plus à laquelle ce siècle philosophe s'est livré? »

En fait d'innovation, notre auteur préférerait le rappel des Jésuites. Après avoir dit (page 289) : « Pélisson a droit au moins à la gloire de Pascal, » il devait ajouter (page 473) : « Aurait-on aussi de grands reproches à faire à cette savante compagnie, éteinte depuis peu, dont les écoles étaient remplies de la jeunesse la plus brillante et la plus précieuse de la nation? Son zèle pour l'enseignement des belles-lettres et de la religion s'est-il jamais démenti? N'a-t-elle pas fourni à l'État un très grand nombre d'hommes du premier mérite, dans l'Église, dans le militaire, dans la robe, et dans les sciences et les lettres? Si les écoles publiques sont tombées, si elles sont déchues de la splendeur dont elles brillaient autrefois; si les sages modérateurs de ces études ne jouissent plus de la considération que leurs nobles fonctions exigent, à qui s'en prendre, si ce n'est à l'esprit de ce siècle, destructeur impitoyable de tout bien; à ces hardis novateurs, intéressés à empoisonner le cœur et l'esprit de la jeunesse de leurs fausses et dangereuses maximes? »

Les Jésuites alors n'étaient plus à craindre et un plaidoyer en faveur de l'enseignement public ne

pouvait déplaire à l'Université; aussi le recteur de Paris, à qui l'auteur avait communiqué son travail, lui répondit le 19 janvier 1787, en ces termes empreints d'une certaine mélancolie :

« Votre livre est la meilleure réponse que l'Université puisse faire aux détracteurs de ses études. Il nous venge des clameurs de l'ignorance et du charlatanisme; et il est fait pour ramener au goût du vrai, et de la saine raison, tous ceux qu'auraient pu égarer les fausses lueurs d'une vaine philosophie. Puissiez-vous, Monsieur, être vous-même le témoin de cette heureuse révolution! »

Encore un passage à signaler à M. Allain! L'Université ne savait que gémir, elle était incapable de se réformer. Il est naturellement question dans le nouveau livre de M. Allain des *droits du père de famille.* Nous ne résistons pas au plaisir d'emprunter à ce sujet quelques lignes édifiantes à un livre du R. P. Alard, de la Compagnie de Jésus. Le premier de ces morceaux est une apologie de la verge, qui, paraît-il, nous vient directement de Dieu, comme toutes les bonnes choses de ce monde.

On attribue à Dieu la verge comme à un bon père et à un bon maître, je le dis après Isaïe : *Egredietur virga de radice Jesse.* Il sortira (dit ce prophète) une verge de la racine de Jessé, et il ajoute un peu après : *Et percutiet terram virga oris*

sui. Il frappera la terre de la verge de sa bouche. Saint Clément Alexandrin semble en donner la raison quand il dit : « C'est afin que ceux qui ne veulent pas guarir par les admonitions, ils s'amendent au moins par les menaces, mais si cecy ne profite pas, la verge les rendra meilleurs : autrement le feu dévorant sera pour le dernier remède. »

Je dirai hardiment que la verge du père de famille est plus miraculeuse que la verge de Moyse, car si celle-ci a ouvert le chemin parmi la mer Rouge aux enfans d'Israël, pour les conduire par icelle sains et saufs, celle-là fait que les enfans ne sont abîmés dans la mer Rouge des flammes d'enfer.

(*Le père de famille et ses obligations*, par le R. P. Alard Le Roy de la Compagnie de Jésus, 1 vol. in-8, à Liège chez Bauduin Bronchart, imp. proche des PP. Jésuites, 1642, page 238.)

Je dois dire que le Révérend Jésuite conseille au père de famille de ne manier l'instrument sacré qu'avec *modération*, mais c'est là sans doute un agréable euphémisme. De même M. Allain voit, dans l'élection aux Conseils du Directoire de royalistes intransigeants, l'avènement des *modérés*.

Voici un autre passage dans lequel l'autorité paternelle est présentée sous un jour tout particulier :

Vous permettez, voire, vous poussez, je n'ose dire que vous contraignez vos enfans malotrus de se rendre au plustost dans quelque religion. Mais avez-vous un enfant bien fait qui se veut faire religieux, c'est aussitost à l'assaillir à l'entrée de son bien-faire, à s'efforcer de bouleverser le bon dessein qu'il va prendre, c'est de luy dissuader de s'enfer-

mer entre quatre murailles. Si c'est un garson, vous lui dites qu'il peut estre un habil advocat, ou exercer quelque magistrature; si c'est une fille, qu'elle peut trouver un mariage honorable, veu que tant d'hommes de marque, voire des cavaliers, la courtisent et la demandent à mains jointes pour femme.

Ah! fils, ah! filles, bouchez au plustost vos oreilles à ces voix charmantes, à ces sifflemens de serpent, qui vous feraient peut estre mourir d'une mort éternelle; si Dieu vous appelle, et vous inspire de prendre l'habit religieux, obéissez plustost à Dieu qu'aux hommes : *Licet sparso crine et scissis vestibus, ubera quibus te nutrierat mater ostendat; licet in limine pater jaceat; per calcatum perge patrem, siccis oculis, ad vexillum crucis evola. Solum pietatis genus est in hac re esse crudelem.* Encore bien, dit Saint Hierosme (*Epist. ad Heliodorum*) que vostre mère, ayant les cheveux épars et les habits deschirés vous monstre les mamelles que vous avez sucées; encore que vostre père se met à travers la porte, pour vous retirer du service de Dieu, marchez-lui sur le ventre et sans pleurer courez vistement vers l'estendart de la croix; c'est une piété d'estre cruel en un tel fait. (*Le père de famille*, par le R. P. ALARD, p. 189.)

Singulier homme que ce Père Alard! Ses écrits justifient tout le bien et tout le mal qu'on peut dire des Jésuites. A côté de cette page, d'un fanatisme exalté, on en rencontre d'autres remplies de conseils excellents.

L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

ET

LES COMMISSIONS SCOLAIRES[1]

INTRODUCTION

Notre étude se divisera en cinq parties :

Dans la première, nous définirons et nous justifierons brièvement le principe de l'obligation;

Dans la seconde, nous présenterons l'historique du sujet;

Dans la troisième, nous analyserons en détail la législation actuelle et nous ferons connaître le mécanisme administratif qui doit mettre en mouvement la nouvelle institution;

Dans la quatrième, nous constaterons les résultats obtenus;

Enfin, dans une cinquième partie, nous étudie-

1. Ce travail est une des monographies pédagogiques publiées par le Ministère de l'Instruction publique à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1889 et du Centenaire de la Révolution française.

rons les solutions proposées pour assurer d'une façon moins imparfaite l'application de la loi.

On trouvera, en appendice, quelques documents trop étendus pour être insérés dans le corps de ce travail et qu'il nous a paru utile de mettre sous les yeux de nos lecteurs.

CHAPITRE PREMIER

LE PRINCIPE DE L'OBLIGATION

La loi du 28 mars 1882, corroborée par la loi organique du 30 octobre 1886, a introduit dans notre constitution scolaire, en même temps que la *laïcité*, l'enseignement primaire *obligatoire*.

L'*obligation* peut s'entendre de diverses manières, se présenter sous différentes formes.

Le père de famille peut être tenu d'envoyer, pendant un nombre d'années déterminé, ses enfants des deux sexes, ou seulement ses enfants mâles, dans des pensionnats publics, où ils recevront l'éducation, en même temps que l'instruction, loin de la maison paternelle.

Le père de famille, tout en conservant ses enfants auprès de lui, peut être tenu de les envoyer suivre un cours d'études dans des établissements d'État.

Le père de famille peut être soumis à l'obligation légale de ne pas priver ses enfants des notions les plus élémentaires de l'instruction, avec la faculté de les faire instruire à ses frais, chez lui ou dans un institut privé, ou de les envoyer à l'école publique et gratuite.

C'est sous cette dernière forme que l'obligation a été consacrée par la loi du 28 mars 1882 et par celle du 30 octobre 1886.

Avec cette circonstance que l'obligation est la même pour les enfants de l'un et l'autre sexe.

Ainsi le père, ou celui qui tient sa place, est tenu de ne pas priver entièrement ses enfants du bienfait de l'instruction.

Mais il est libre de choisir entre l'éducation privée et l'éducation publique, à condition de faire la preuve, dans des examens périodiques, que l'instruction donnée à l'enfant est effective et suffisante, aux termes de la loi et des règlements.

La liberté du père de famille n'est limitée que dans la mesure où elle porterait un préjudice irrémédiable à l'enfant dans ses intérêts les plus précieux.

L'État n'intervient que pour rappeler, s'il y a lieu, à des parents ignorants ou coupables, l'accomplissement du plus saint des devoirs.

En agissant ainsi, il exerce une de ses prérogatives les plus légitimes et les moins contestables. Les droits que le père a sur son enfant, il les tient de la nature, mais aussi de la loi civile. Elle ne lui a accordé des pouvoirs aussi étendus qu'avec la présomption qu'il voudra en user pour le plus grand bien du petit être confié à ses soins et non dans son intérêt personnel et égoïste. En France, et sous l'empire du Code civil, le fils n'est plus la propriété du père de famille. Si les enfants sont trop souvent exploités dans les travaux des champs et des fabriques, c'est par un monstrueux abus d'autorité que la loi réprouve et qu'elle s'efforce de réprimer.

D'ailleurs l'État, qui est une association vivante et nécessaire pour le maintien de l'ordre, de la justice, de la sécurité individuelle et nationale, a, lui aussi, des droits et des devoirs. Il ne peut pas plus se soustraire aux uns que renoncer aux autres. Dans un pays démocratique et de suffrage universel, il faut qu'il travaille à élever le niveau général des lumières, à développer de bonne heure chez le petit citoyen les aptitudes utiles à l'exercice futur de ses devoirs sociaux. Il faut que cet enfant, qui sera un jour un homme et une portion du souverain, ait reçu au moins un commencement d'édu-

cation, qu'on ait jeté dans ce jeune cerveau, docile aux premières impressions, les germes des vertus civiles et patriotiques. Qu'on ne l'oublie pas ! Les principales objections contre l'obligation, tirées des droits et de l'affection naturelle des parents, ne s'appliquent qu'aux familles aisées, sur qui, en effet, le sentiment éclairé du devoir, l'intérêt ou la vanité agissent avec plus de force et de suite que ne feraient les plus sévères prescriptions de la loi; mais les enfants pauvres, trop souvent délaissés ou maltraités, qui prendrait soin de leurs premiers besoins moraux, qui s'ingénierait à éveiller leur intelligence engourdie, à redresser leurs inclinations mauvaises, si la société ne s'intéressait à eux, si elle ne leur ouvrait, comme une bonne mère ses bras, des écoles et des asiles d'éducation?

Ce droit, cette mission, ce devoir de l'État, l'Église, autrefois, au plus fort de sa puissance sur les âmes, n'hésitait pas à le reconnaître, à le proclamer. Que de fois n'a-t-on pas rappelé l'éloquent appel de Luther aux *conseillers de toutes les villes d'Allemagne !* Il prévoit lui-même l'objection si fort à la mode aujourd'hui : « On dira peut-être que l'instruction est l'affaire des parents, qu'elle ne regarde pas les magistrats et le gouvernement. Sans doute, c'est avant tout aux parents qu'in-

combe le devoir de faire instruire leurs enfants; mais, si par insouciance, ignorance ou manque de loisirs, ils négligent ce devoir, c'est aux magistrats à prendre la charge en mains. N'ont-ils pas l'obligation de veiller à la prospérité de la ville? Or, la prospérité d'une ville ne consiste pas seulement à amasser de grandes richesses, à construire de fortes murailles et de belles maisons, à fabriquer des arquebuses et des cuirasses : le vrai bien d'une ville, son salut et sa force, c'est de posséder beaucoup de citoyens capables, savants, honnêtes et éclairés... »

Il n'était pas sans intérêt de reproduire ces belles idées, exprimées avec une éloquence à la fois énergique et familière, pour les rapprocher d'exhortations analogues, aussi remarquables bien que moins connues, qui leur font écho de l'autre côté du monde chrétien. Le cardinal Sadolet, grand homme d'église au XVI[e] siècle, commence à peu près ainsi son traité d'éducation : « Rien n'a été prescrit dans nos lois actuelles, aucune précaution n'a été prise pour garantir d'une chute cet âge faible et chancelant. L'autorité publique ne s'est point occupée de son éducation, l'unique base sur laquelle reposent les bonnes mœurs des citoyens et le salut de l'État... Les Grecs s'en sont occupés davantage. »

Et après avoir rappelé les préceptes de Solon et les lois de Lycurgue, le célèbre prélat poursuit en ces termes : « Pour nous, nous méprisons ces choses et nous laissons le soin des enfants à l'entière volonté des parents. Mais combien y en a-t-il qui en soient capables, qui s'appliquent à rendre leurs enfants les meilleurs possible ou qui, en ayant la volonté, connaissent les voies et les moyens... Et moi je pense à la grande obligation, imposée par Solon aux pères, de faire leur devoir en élevant leurs enfants selon les prescriptions de la loi. Lorsque, par avarice ou méchanceté, ils négligeaient de suivre ou violaient ces devoirs, ils encouraient des peines et la sévère justice des tribunaux devant lesquels chacun pouvait les traduire et les signaler. Le fils était dégagé des obligations dont la loi de la nature et de l'humanité lui fait un devoir envers son père. Il n'était tenu ni de l'honorer, ni de le respecter, ni même de le secourir de son bien si son père était pauvre ou infirme... »

N'est-ce pas là le principe de l'obligation défendu, préconisé dès le XVI[e] siècle en termes aussi clairs que probants ? Et le raisonnement laïque a-t-il rien à ajouter à ces édifiantes prédications ?

Mais ce que les meilleurs chrétiens considéraient comme un devoir religieux et social, ce que l'Église

prescrivit plus d'une fois dans ses conciles, ni dans les pays catholiques, ni dans les pays protestants, l'autorité ecclésiastique ne sut l'organiser de sa propre initiative et sans le secours et l'intervention énergique de l'État. Ce n'est qu'avec le temps d'ailleurs que ces idées s'insinuèrent dans les esprits, éveillant les sympathies de l'opinion. Avant de contraindre les parents à remplir des devoirs trop souvent négligés, il fallait ouvrir des écoles dans chaque commune et obliger les municipalités à les entretenir, à payer et loger l'instituteur. Entre l'idée et son application, il y avait donc trois stades à traverser : que le besoin d'une éducation populaire se fît généralement sentir ; qu'un gouvernement représentatif eût acquis l'autorité nécessaire pour inscrire l'école au budget de chaque commune comme une dépense obligatoire, enfin que des séminaires d'instituteurs pussent être créés sur tout le territoire ; quand rien ne manqua plus, ni les écoles, ni les maîtres, ni les crédits, on put songer à faire de l'obligation une prescription légale. Dans l'historique que nous allons esquisser, on verra qu'en effet c'est ainsi que les choses se sont passées ; c'est en suivant cette voie lente et progressive depuis le commencement du siècle, que cette grande réforme a pu s'accomplir.

CHAPITRE II

HISTORIQUE

La question de l'obligation s'est posée en France, pour la première fois, devant la Constituante; ce n'est donc guère qu'après un siècle que ce principe a été inscrit dans nos lois. Son histoire est intéressante à rappeler, indépendamment même de l'attrait ordinaire qui s'attache aux exposés de ce genre; car c'est dans les projets avortés des régimes antérieurs que le gouvernement actuel a cherché les principales dispositions de la nouvelle loi, procédé très en usage pour toutes sortes de loi et qui n'est pas toujours très recommandable, car le milieu se modifie avec le temps, et les modes d'application, bons pour une époque, peuvent fort bien ne pas convenir pour une autre.

Nous n'avons pas de renseignements précis sur les débats de la commission de la Constituante d'où est sorti le célèbre projet Talleyrand. Nos législateurs ne trouvaient sur l'*obligation* que des indications très vagues dans les *Cahiers;* les électeurs réclamaient, en termes généraux, une éducation publique et nationale, s'en remettant à leurs députés sur les meilleurs moyens d'exécution. D'autre part, la

législation française ou étrangère n'offrait que peu d'exemples susceptibles d'être pris en sérieuse considération : quelques prescriptions légales plus ou moins appliquées en Prusse, en Saxe, en Autriche, dans les nouveaux États-Unis d'Amérique; et, en France, les ordonnances de 1695, de 1698, de 1724, rendues à l'effet de convertir, de gré ou de force, les enfants des familles appartenant à la religion réformée, et qui n'évoquaient que des souvenirs d'intolérance et de tyrannie. Toujours est-il que Talleyrand, tout en rappelant que la Constituante avait déjà décrété « qu'il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes », se prononce nettement contre l'obligation :

A peu près vers l'âge de sept ans, un enfant pourra être admis aux écoles primaires. Nous disons *admis*, pour écarter toute idée de contrainte. La nation offre à tous le grand bienfait de l'instruction, mais elle ne l'impose à personne. Elle sait que chaque famille est aussi une école primaire, dont le père est le chef; que ses instructions, si elles sont moins énergiques, sont aussi plus persuasives, plus pénétrantes; qu'une tendresse active peut souvent suppléer à des moyens dont l'ensemble n'existe que dans une instruction commune; elle pense, elle espère que les vrais principes pénétreront insensiblement, de ces nombreuses institutions, dans le sein des familles et en banniront les préjugés de tout genre qui corrompent l'éducation domes-

tique ; elle respectera donc ces éternelles convenances de la nature qui, mettant sous la sauvegarde de la tendresse paternelle le bonheur des enfants, laisse au père le soin de prononcer sur ce qui leur importe davantage jusqu'au moment où, soumis à des devoirs personnels, ils ont le droit de se décider eux-mêmes. Elle se défendra des erreurs de cette république austère qui, pour établir une éducation strictement nationale, osa d'abord ravir le titre de citoyen à la majorité de ses habitants qu'elle réduisit à la plus monstrueuse servitude, et se vit ensuite obligée de briser tous les liens de famille, tous les droits de la paternité par des lois contre lesquelles s'est soulevée dans tous les temps la voix de la nature; elle saura atteindre au même but mais par des voies légitimes... elle se contentera d'inviter les parents, au nom de l'intérêt public, à envoyer leurs enfants à l'instruction commune, comme à la source des plus pures leçons et au véritable apprentissage de la vie sociale...

On voit déjà apparaître ici l'argument à la fois si vague et si redoutable du *droit du père de famille.* Le rapporteur, comme on l'a fait trop souvent depuis, semble confondre des questions très distinctes : l'éducation en commun des enfants, loin du foyer domestique et la simple obligation imposée au père de famille, de faire donner à son enfant un minimum d'instruction par l'instituteur de son choix. Il est d'ailleurs manifeste que Talleyrand a surtout en vue les classes éclairées et aisées à qui il veut laisser l'option entre l'éducation privée et l'éducation publique, tout en marquant ses préfé-

rences pour cette dernière; mais c'est précisément pour les classes ignorantes et déshéritées que l'obligation a une importance véritable ; et les plus beaux raisonnements ne peuvent rien contre cette expérience malheureusement de tous les temps et de tous les pays, que, dans les milieux de misère et d'ignorance, il serait parfaitement chimérique de placer le bonheur de l'enfant sous la sauvegarde exclusive de la tendresse paternelle. La Constituante ne trouva pas le temps de discuter ce rapport, déposé à la dernière heure. Sous la Législative on n'aboutit pas davantage.

Le projet de Condorcet est muet sur l'obligation. Il organise l'instruction publique et détermine le nombre des écoles en tenant compte du chiffre de la population; mais il semble éviter toutes les questions qui touchent à la liberté de l'enseignement.

C'est devant la Convention que le débat s'est engagé à fond pour la première fois.

L'intervention des grands hommes d'État, appartenant à tous les partis, qui siégeaient dans cette assemblée, a prêté un intérêt tout particulier à ces discussions, où les opinions les plus extrêmes ont trouvé des défenseurs, depuis le système de Lycurgue rehaussé du prestige si grand, à cette époque, de l'antiquité classique, jusqu'au dogme de la li-

berté absolue, cher aux économistes, aux partisans du laisser faire, laisser passer.

La Convention nationale avait tenu sa première séance le 21 septembre 1792, et, dans le courant d'octobre, elle avait créé un comité d'instruction publique sous la présidence d'Arbogast et où l'on remarque les noms de Joseph Chénier, Romme, Lanthenas, Dusaulx, David, Léonard Bourdon, Larivière, etc.

Ce comité prit pour base de ses travaux le rapport Condorcet, et soumit aux délibérations de l'Assemblée un projet de décret sur les écoles primaires. Les cinq titres visent l'enseignement, la distribution des écoles sur le territoire de la République, les dispositions particulières pour les pays où la langue française n'est pas d'un usage familier au peuple, les traitements et le mode de nomination des instituteurs ; aucun article ne renferme de dispositions spéciales sur l'obligation ; le mot n'est pas prononcé. Dans la séance du 18 décembre, Ducos, dans un éloquent discours, fait cependant valoir, en faveur de l'obligation, des arguments qui prouvent que cette question préoccupait, à ce moment déjà, un grand nombre d'esprits éclairés :

Je pense que tous les enfants nés dans la République, quels que soient l'état et la fortune de leur père, doivent

être astreints, pour pouvoir parvenir dans la suite aux emplois publics, à suivre pendant un certain espace de temps les écoles primaires. Cet assujettissement, va-t-on s'écrier, contrarierait trop durement nos mœurs et nos usages; je réponds que c'est à cause de cela même que je le propose. Les mœurs d'un peuple corrompu ne se régénèrent point par de légers adoucissements, mais par de vigoureuses et brusques institutions.

Il faut opter ouvertement entre l'éducation domestique et la liberté, car, tant que pour une instruction commune vous n'aurez pas rapproché le pauvre du riche, le faible du puissant, c'est en vain que vos lois proclameront la sainte liberté; la République sera toujours divisée en deux classes : les *citoyens* et les *messieurs*.

Mon objet n'est pas d'examiner ici les avantages et les inconvénients moraux et littéraires de l'éducation domestique. Je ne veux pas non plus le proscrire, mais le restreindre, et je fixerai à *deux années* l'espace de temps que chaque enfant sera appelé à passer dans les écoles primaires. Si vous n'admettez pas ce règlement, il faudra travailler à résoudre ce problème; comment concilier une constitution républicaine avec une éducation monarchique?

Dans la même séance, Leclerc se prononçait également pour l'éducation commune et obligatoire, tandis que Michel-Edme Petit demandait que, préalablement à l'institution des écoles primaires, la Convention s'occupât du problème de la misère et de la destruction de la mendicité dans les villes et les campagnes.

Ducos va ici à l'encontre des idées de Talleyrand, mais, lui aussi, paraît surtout l'avocat des classes

moyennes : en réclamant, au nom des intérêts de la République, l'éducation publique, il se place au point de vue national et patriotique plutôt qu'au point de vue philanthropique et humanitaire; il pense moins au développement moral de l'individu, à la protection de l'enfance, qu'à l'affermissement des institutions créées par la Révolution. C'est avant tout le langage d'un législateur, comme il convenait d'ailleurs dans une assemblée politique.

Dans les séances qui suivirent, la Convention eut plus d'une fois à s'occuper de l'instruction élémentaire ; mais la question de l'obligation ne fut remise à l'ordre du jour que le 26 juin 1793, après le dépôt d'un *projet d'éducation nationale*. Lakanal le présenta au nom du Comité d'instruction publique, où les représentants de la plaine et du centre (notamment l'abbé Sieyès et l'oratorien Daunou) avaient la majorité depuis la proscription des girondins (2 juin).

L'article 1er du projet dispose :

Les écoles nationales ont pour objet de procurer aux enfants de l'un et de l'autre sexe l'instruction nécessaire à des citoyens français. Il sera établi sur le territoire de la République une école par mille habitants.

Et l'article 41 :

La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les

citoyens d'ouvrir des cours et écoles particulières et libres sur toutes les parties de l'instruction et de les diriger comme bon leur semble.

Ce projet ne paraît pas avoir été accueilli avec faveur par la majorité de l'Assemblée. Le 3 juillet, Léonard Bourdon lui opposait le plan d'éducation laissé par Lepelletier Saint-Fargeau (mort assassiné le 20 janvier) et où il propose l'établissement de maisons communes d'éducation ou *maisons d'égalité*.

Dans une apologie du plan du comité, publiée dans le courant de juillet sous le titre d'*Essai sur l'instruction publique*, Daunou fait valoir entre autres avantages de ce projet : « 1° Que les enfants ne sont point enlevés à leurs parents, et qu'en profitant de l'éducation commune ils ne cessent pas de recueillir les bienfaits de l'éducation domestique ; 2° qu'il est libre à chacun de former des établissements particuliers d'instruction, et que personne n'est contraint en aucune manière d'envoyer ses enfants à une école publique. »

Daunou ajoute que le comité d'instruction a écarté les pensionnats publics, dont il serait impossible de rendre l'organisation tolérable. Ce genre d'éducation ne pouvait se concevoir qu'à Sparte, dans une cité peu étendue, dans un système social où

les droits civils étaient sacrifiés à la liberté politique, et où la *prospérité industrielle n'entrait point dans l'idée de la puissance nationale.*

Cependant six commissaires avaient été choisis par la Convention pour reviser le travail du comité, et le 13 juillet, Robespierre, au nom de cette commission, donnait lecture à la Convention de l'ouvrage de Michel Lepelletier, dont l'impression avait été décrétée dans la séance du 3 juillet.

Nous croyons devoir reproduire les passages les plus importants de ce projet qui a été plus critiqué qu'étudié et qui, à notre avis, mérite au moins l'honneur d'un examen sérieux.

Lepelletier se préoccupe surtout de l'éducation des enfants pauvres :

Quiconque peut se passer du travail de son enfant pour le nourrir a la facilité de le tenir aux écoles tous les jours et plusieurs heures chaque jour; mais quant à la classe indigente, comment fera-t-elle? Cet enfant pauvre, vous lui offrez bien l'instruction, mais avant, il lui faut du pain; son père laborieux s'est privé d'un morceau pour le lui donner, mais il faut que l'enfant gagne l'autre; après avoir passé aux champs une journée pénible, voulez-vous que pour repos il s'en aille à l'école, éloignée peut-être d'une demi-lieue de son domicile?

Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, sans distinction et sans exception, seront élevés en commun aux dépens de la République, et

que tous, sous la sainte loi de l'égalité, reçoivent mêmes vêtements, même nourriture, mêmes instructions, mêmes soins. Par le mode suivant lequel je vous proposerai de répartir la charge de ces établissements, presque tout portera sur le riche; la taxe sera presque insensible pour le pauvre. Ainsi vous atteindrez les avantages de l'impôt progressif que vous désirez établir; ainsi, sans convulsions et sans injustice, nous effacerons les énormes disparités de fortune dont l'existence est une calamité publique.

Tel est le principe et l'objet de ce plan fameux; mais, pour le juger en connaissance de cause, il n'est pas inutile de lire le passage suivant :

Ici s'élève une question très importante.

L'instruction publique des enfants sera-t-elle d'obligation pour les parents, ou les parents auront-ils seulement la faculté de profiter de ce bienfait national?

D'après le principe, tous doivent y être obligés;

Pour l'intérêt public, tous doivent y être obligés;

Dans peu d'années tous doivent y être obligés.

Mais dans le moment actuel, il vous semblera peut-être convenable d'accoutumer insensiblement les esprits à la pureté des maximes de notre nouvelle constitution. Je ne vous le propose qu'à regret; je soumets à votre sagesse une modification que mon désir extrême est que vous ne jugiez pas nécessaire. Elle consiste à décréter que d'ici à quatre ans l'instruction publique ne sera que *facultative* pour les parents. Mais ce délai expiré, lorsque nous aurons acquis, si je puis m'exprimer ainsi, la force et la maturité républicaine, je demande que quiconque refusera ses enfants à l'instruction commune soit privé de l'exercice des droits de citoyen pendant tout le temps qu'il se sera soustrait à remplir ce devoir civique et qu'il paye en outre double contribution dans la taxe des enfants.

Lepelletier calcule qu'un maître suffira pour cinquante enfants. Il recommande des exercices qui donnent au corps la vigueur et l'accoutumance au travail; il n'est pas partisan de l'enseignement religieux. Mais il ajoute :

D'après la disposition actuelle des esprits, surtout dans les campagnes, peut-être pourriez-vous craindre de porter le mécontentement et le scandale même au milieu des familles simples et innocentes, si les parents voyaient leurs enfants séparés jusqu'à douze ans de l'exercice de tout culte religieux... Mais j'insiste dans tous les cas pour que cette partie d'enseignement n'entre point dans le cours de l'éducation nationale, ne soit point confiée aux instituteurs nationaux et qu'il soit seulement permis de conduire à certains jours et à certaines heures les enfants au temple le plus voisin pour y apprendre et pour y pratiquer la religion à laquelle ils auront été voués par leurs familles.

Le 29 juillet, Robespierre apportait à la Convention un projet de décret résumant le plan Lepelletier avec certaines modifications. Une disposition spéciale, relative à l'obligation, était ainsi conçue :

L'obligation de confier à la patrie les enfants, les jeunes citoyens, pour être élevés par elle dans les principes de l'égalité et de la République, est un devoir de père et de citoyen. Ceux qui refuseront de le remplir seront exposés à une double contribution directe, et leurs noms seront inscrits sur un tableau affiché dans les municipalités, dans le lieu des assemblées primaires et des assemblées électorales; les noms de ceux qui l'auront rempli seront honorablement inscrits sur une autre colonne. La nation adopte tous les

enfants qui ont perdu leurs père et mère; elle les élève dans les maisons d'éducation nationale, durant la période qui vient d'être déterminée.

Le 30 juillet la discussion commence. Grégoire reconnaît qu'il est nécessaire d'établir une éducation commune. Mais il combat *l'internat gratuit* en vertu duquel tous les enfants, réunis à demeure, seraient élevés et nourris aux dépens de la République. Par des raisons financières, d'abord, la réalisation du projet coûterait plus de 300 millions; par des raisons tirées de l'intérêt des parents qui ont besoin de l'aide de leurs enfants à certaines époques pour les travaux agricoles; par des raisons morales, l'influence bienfaisante de la famille est préférable pour les enfants au régime de l'internat.

Lequinio appuie le projet Lepelletier. Fourcroy, l'illustre chimiste, orateur d'un grand talent, se prononce, comme Grégoire, pour l'instruction commune, mais contre l'habitat en commun aux frais de l'État.

Le 1er août, Léonard Bourdon, au nom de la Commission des six, propose un premier amendement au projet : *l'internat facultatif* et *seulement pour les garçons*.

Les nouvelles dispositions peuvent se résumer ainsi : les enfants mâles que leurs parents voudront

confier aux soins de la République seront élevés, nourris et entretenus à ses frais dans des maisons d'institution depuis l'âge de sept ans jusqu'à quatorze. Ces maisons s'appelleront *maisons d'égalité*. Chaque maison recevra cinq cents enfants. Les parents peuvent retirer les enfants chaque année, pendant les travaux de la campagne. Tous les exercices des maisons d'égalité sont publics et communs aux enfants demeurant chez leurs parents qui voudront y assister.

C'est au cours d'une discussion très vive à laquelle prennent part, en sens divers, Thibaudeau, Delacroix, Robespierre, Léonard Bourdon, Romme, que la Convention entend (le 13 août) la grande parole de Danton : « Nous ne devons pas priver les enfants des pauvres de l'éducation... Quand vous semez dans le champ de la République, vous ne devez pas compter le prix de cette semence. Après le pain, l'éducation est le premier besoin du peuple. Je demande qu'on pose ici la question : Sera-t-il formé aux dépens de la nation des établissements où chaque citoyen aura la faculté d'envoyer ses enfants pour recevoir l'instruction publique ? »

Robespierre, à son tour, fait appel aux passions démocratiques : « Je vois d'un côté la classe des riches qui repousse cette loi, et de l'autre le peuple

qui la demande. Je n'hésite plus : elle doit être adoptée. »

Et sur ces mots de Danton : « Allons donc à l'éducation commune : tout se rétrécit dans l'éducation domestique, tout s'agrandit dans l'éducation commune », la proposition est votée en ces termes :

« La Convention décrète qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants des citoyens seront élevés et instruits en commun, et que les familles qui voudront conserver leurs enfants dans la maison paternelle auront la faculté de les envoyer recevoir l'instruction publique dans des classes instituées à cet effet. »

Cependant, les auteurs mêmes de la proposition durent, après examen, la reconnaître impraticable à cause de la situation financière, et Léonard Bourdon (20 octobre) fit rapporter par la Convention le projet de décret. Tout était à recommencer.

Enfin, le 30 vendémiaire, sur la proposition de Romme, la Convention adopte provisoirement un décret relatif à l'organisation et à la distribution des premières écoles.

ART. 3 (additionnel). — Si un mois après que la commission d'éducation a arrêté l'emplacement et les dispositions de la maison d'une école nationale, la commune n'en a pas commencé l'exécution, les corps administratifs sont chargés d'y pourvoir au défaut de la commune et à ses frais.

C'est l'obligation communale.

Le 15 brumaire, après un discours très applaudi de Marie-Joseph Chénier, la Convention vote la revision du décret. Le 18 frimaire, Romme apporte, au nom du Comité d'instruction, un nouveau projet. Ici apparaît un contre-projet de Bouquier, qui est finalement adopté le 29 frimaire. Il est le seul qui soit resté en vigueur pendant la période révolutionnaire, c'est-à-dire pendant une dizaine de mois.

Dans le projet primitif, l'enseignement était déclaré libre, mais non obligatoire. C'est avec l'adoption d'un amendement de Charlier que l'obligation est consacrée par la Convention après un beau discours de Danton : « Il est temps de rétablir ce grand principe qu'on semble méconnaître : que les enfants appartiennent à la République avant d'appartenir à leurs parents. »

Voici les principales dispositions de la loi Bouquier :

ARTICLE PREMIER. — L'enseignement est libre.
ART. 2. — Il sera fait publiquement.

L'article 3 est relatif aux déclarations prescrites à quiconque voudra user de la faculté d'enseigner. On devra produire notamment un certificat de civisme.

Les articles 6 à 9 sont relatifs à l'obligation.

Art. 6. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs seront tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles du premier degré d'instruction en observant ce qui suit :

Art. 7. — Ils déclareront à leur municipalité ou section :

1° Les noms et prénoms des enfants et pupilles qu'ils sont tenus d'envoyer auxdites écoles;

2° Les noms et prénoms des instituteurs ou institutrices dont ils font choix.

Art. 8. — Les enfants ne seront point admis dans les écoles avant l'âge de six ans accomplis; ils y seront envoyés avant celui de huit. Les pères, mères, tuteurs ou curateurs ne pourront les retirer desdites écoles que lorsqu'ils les auront fréquentées au moins *pendant trois années consécutives.*

Art. 9. — Les pères, mères, tuteurs ou curateurs qui ne se conformeraient pas aux dispositions des articles 6, 7 et 8 seront dénoncés au tribunal de police correctionnelle, et si les motifs qui les auraient empêchés de se conformer à la loi ne sont pas reconnus valables, ils seront condamnés pour la première fois à une amende égale au quart de leurs contributions.

En cas de récidive, l'amende sera double, et les infracteurs seront regardés comme ennemis de l'égalité et privés pendant dix ans de l'exercice des droits de citoyen. Dans ce dernier cas, le jugement sera affiché.

Cette fois, nous nous trouvons en présence de dispositions rigoureuses peut-être, mais pratiques et efficaces. Par malheur la loi qui les prescrit ne survivra pas longtemps au 9 thermidor. Le 27 brumaire an III, sur le rapport de Lakanal, une nouvelle loi est substituée à celle du 29 frimaire an II. C'est, à peu de chose près, l'ancien projet Daunou-Lakanal. L'article 15 proclame la liberté d'enseignement.

La loi ne peut porter aucune atteinte au droit qu'ont les citoyens d'ouvrir des écoles particulières et libres sous la surveillance des autorités constituées.

En revanche, l'obligation ne reçoit d'autre sanction que celle contenue dans l'article 14.

Les jeunes citoyens qui n'auraient pas fréquenté les écoles seront examinés en présence du peuple à la fête de la jeunesse, et s'il est reconnu qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires à des citoyens français, ils seront écartés, jusqu'à ce qu'ils les aient acquises, de toutes les fonctions publiques.

En vain quelques membres du parti montagnard avaient-ils réclamé, pendant la discussion, l'instruction obligatoire et commune, au moins pour la gymnastique, un contrôle plus rigoureux de l'État sur l'enseignement libre, ses maîtres et ses doctrines. Les protestations de Duhem, de Romme, sont écoutées avec impatience par la nouvelle majorité.

Les sanctions légères établies par la loi de l'an III disparaissent après prairial et l'écrasement du parti montagnard. La Constitution de l'an III prescrit, dans son article 16, qu'à dater de l'an XII, aucun jeune homme ne pourra se faire inscrire sur le registre civique qu'en prouvant qu'il sait lire et écrire. Mais la Convention, épuisée et décimée, ne prend aucune mesure pour assurer l'exécution de ce dispositif si utile et si sage. Le titre de la loi

du 3 brumaire an IV, relatif aux écoles primaires, ne fait pas la moindre allusion à l'obligation.

Daunou, dans son rapport, après avoir flétri la tyrannie stupide de Robespierre, qui, par une disposition barbare de son projet de loi (est-ce la loi Lepelletier ou la loi Bouquier?) « *arrachait l'enfant des bras de son père et faisait une dure servitude du bienfait de l'éducation* », résume ainsi les intentions des auteurs de la loi : « Nous nous sommes dit : liberté de l'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction. Nous avons ajouté liberté des méthodes instructives. » A ces libertés si respectables fallait-il ajouter la liberté de l'ignorance?

La loi du 3 brumaire an IV resta en vigueur pendant toute la durée du Directoire. Elle fut, comme on pouvait s'y attendre, absolument impuissante à fonder l'instruction primaire. Les vrais républicains s'en affligeaient. Lorsque, après la journée du 18 fructidor, ils eurent repris la majorité dans les conseils de la République, ils s'efforcèrent d'établir, sur une large base, une forte éducation nationale à tous les degrés. Brumaire les prévint ; mais on lira toujours avec un vif intérêt le rapport général de Roger Martin et les rapports spéciaux de Briot sur les *lycées ;* de Bonnaire, sur les *écoles centrales*, de Heur-

tault-Lamerville sur les *écoles primaires*, de Dulaure *sur la surveillance et la police des écoles publiques et particulières*. Ce dernier travail s'inspire de la pensée de Montesquieu « que c'est dans un gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation » et il propose une série de mesures destinées au progrès et au développement de l'instruction populaire. Un article institue un inspecteur public ou surveillant des écoles dans chaque département. Un autre revendique pour l'État le contrôle des livres élémentaires en usage dans les écoles primaires.

Les instituteurs et institutrices privés sont tenus d'envoyer leurs élèves de l'un et l'autre sexe à des examens publics et annuels au chef-lieu de canton. Les mêmes règles s'appliquent à l'éducation domestique et les contraventions à la loi sont atteintes par de sévères pénalités.

Toutes ces dispositions devaient rester à l'état de projet; une rigoureuse inspection de l'enseignement public et privé était la seule mesure qui répondît aux vues du régime consulaire ou impérial. Bonaparte plaça les écoles primaires sous la surveillance de ses préfets, là où elles existaient, mais il ne fit rien pour l'éducation du peuple. L'ouvrier, le paysan n'avaient qu'à payer l'impôt et à se faire tuer

pour la plus grande gloire du despote. On ne les obligeait pas à faire instruire leurs enfants.

Sous la Restauration — un nouvel espace stérile de quinze années — rien d'important à signaler, si ce n'est le mouvement d'opinion que provoque *la Société d'enseignement élémentaire* créée en 1815 à l'exemple de la Société hollandaise du *Bien public*. La nouvelle association, étrangère à l'esprit de parti, mue par des sentiments purement philanthropiques, à laquelle adhèrent une élite d'hommes appartenant aux classes les plus élevées, ne peut, faute de ressources, fonder un grand nombre d'écoles, mais elle met à l'ordre du jour le noble problème de l'éducation. Dans les sphères gouvernementales et administratives, l'instruction populaire est à l'arrière-plan, considérée, non pas comme une affaire d'État, mais comme une œuvre pie qu'on abandonne à la charité privée, à l'initiative des communes sous le contrôle des curés.

Dès les premières années du gouvernement de Juillet, la loi du 28 juin 1833 constitue, pour le temps, un immense progrès. Il ne serait pas juste de faire rejaillir tout l'honneur de cette loi, quant à l'initiative prise, sur M. Guizot. Auparavant, le 20 janvier 1831, le 24 octobre 1831, le 17 novem-

bre 1832, des projets de loi relatifs au même objet avaient été proposés soit par le gouvernement, soit par des membres du Parlement. Mais M. Guizot fit voter la loi avec entrain et prit des mesures admirables pour son exécution.

Cette loi du 28 juin 1833 ne décrète pas l'obligation personnelle des pères de famille, mais, en organisant l'obligation communale, elle prépare les voies à la véritable obligation.

L'article 9 porte :

Toute commune est tenue, soit par elle-même, soit en se réunissant à une ou plusieurs communes voisines, d'entretenir au moins une école primaire élémentaire.

Mais ce qui est plus important, l'article 13 détermine la nature et le mode de recouvrement des impositions communales et départementales affectées aux dépenses scolaires. La loi n'admet pas la gratuité absolue. Quant à l'obligation personnelle, voici comment M. Guizot s'exprime à ce sujet dans ses *Mémoires :*

La première question et celle qui, non pas pour moi, mais pour de bons esprits, demeure encore indécise, fut la question de savoir s'il fallait faire de l'instruction primaire pour tous les enfants une obligation absolue imposée par la loi à tous les parents, et sanctionnée par certaines peines, en cas de négligence, ainsi que cela se pratique en Russie et dans la plupart des États d'Allemagne. Je n'ai rien à dire

des pays où la règle est depuis longtemps établie et acceptée par le sentiment national; elle y a certainement produit de bons résultats, mais je remarque qu'elle n'existe guère que chez des peuples jusqu'ici peu exigeants en fait de liberté et qu'elle a pris naissance chez ceux où, par suite de la réforme du XVIe siècle, le pouvoir civil est, dans les matières religieuses, ou qui touchent de près aux intérêts religieux, le pouvoir suprême. La fière susceptibilité des peuples libres et la forte indépendance mutuelle du pouvoir temporel et du pouvoir spirituel s'accorderaient mal de cette action coercitive de l'État dans l'intérieur de la famille, et là où les traditions ne les sanctionnent pas, les lois échoueraient à l'introduire, car ou bien elles n'iraient pas au delà d'un commandement vain, ou bien elles auraient recours, pour se faire obéir, à des prescriptions et à des recherches inquisitoriales odieuses à tous et presque impossibles à exécuter, surtout dans un grand pays... C'est le caractère et l'honneur des peuples libres d'être à la fois confiants et patients, de compter sur l'empire de la raison éclairée, de l'intérêt bien entendu et de savoir en attendre les effets. Je fais peu de cas de ces règles qui portent l'empreinte du couvent ou de la caserne; j'écartai décidément la contrainte de mon projet de loi sur l'instruction primaire et nul de mes collègues n'insista pour l'y introduire, pas même ceux qui en ressentaient quelque regret.

M. de Montalivet en présentant son projet (20 octobre 1831) avait dit avant M. Guizot :

Nous avons pensé qu'il (le système d'obligation) trouverait des obstacles presque insurmontables dans nos habitudes, dans nos mœurs, et je dirai même dans des préjugés respectables. Il serait imprudent de porter atteinte à la puissance paternelle et aux droits de la famille même dans l'intérêt des enfants. Cette instruction, imposée par la

force, serait reçue avec méfiance, surtout dans les campagnes et on ne pourrait croire aux bienfaits d'une institution qui se présenterait sans les avantages de la liberté. Nous avons voulu que l'enseignement primaire ne dût sa prospérité qu'à lui-même, persuadé qu'il trouverait les gages d'un succès plus éloigné peut-être, mais certain et durable, plutôt dans des résultats heureux que dans des lois qu'on peut appeler exceptionnelles.

Il convient de rapprocher de ces arguments des adversaires de l'obligation un très remarquable passage du rapport de M. Cousin à la Chambre des pairs, où se trouvent exposées avec une rare élévation de langage des doctrines plus généreuses, plus conformes aux véritables intérêts de la société et des familles. Il est bon de remarquer que M. Cousin avait été consulté par Guizot avant la présentation de la loi de 1833 et que, s'il faut en croire M. Jules Simon, il avait même pris la part principale à la rédaction du projet. Ce conseiller de l'Université dut faire sans doute valoir, bien que sans succès, dans le cabinet du Ministre, les mêmes idées qu'il défendait un peu plus tard, avec tant d'éclat, à la Chambre des pairs :

Au paragraphe 4 de l'article 21 du projet du gouvernement, un peu embarrassé dans sa rédaction, nous préférons le paragraphe correspondant de la Chambre des députés. Le fond de ce dernier paragraphe est trop important, il a trop occupé votre commission pour qu'il soit pos-

sible à son rapporteur de ne pas s'y arrêter quelques moments. Ce paragraphe porte que le Comité communal arrête un état des enfants qui ne reçoivent l'instruction primaire ni à domicile ni dans les écoles privées ou publiques. Le paragraphe du projet du gouvernement allait un peu plus loin et sa rédaction enveloppée couvrait le principe d'un appel, d'une invitation à faire à ces enfants et à leurs familles. La Chambre des députés a vu dans cet appel comme l'ombre du principe qui fait de l'instruction primaire une obligation civile; et dans la conviction que l'introduction de ce principe dans la loi est au-dessus des pouvoirs du législateur, elle a tenu pour suspect jusqu'au droit modeste d'invitation que le projet du gouvernement conférait aux comités communaux, et elle ne leur a laissé que le droit de dresser un état des enfants qui, à leur connaissance, ne recevraient en aucune façon l'instruction primaire. Un tout autre ordre de pensées a été développé au sein de votre commission. Une loi qui ferait de l'instruction primaire une obligation légale ne nous a pas paru plus au-dessus des pouvoirs du législateur que la loi sur la garde nationale et celle que vous venez de faire sur l'expropriation forcée pour cause d'utilité publique. Si la raison de l'utilité publique suffit au législateur pour toucher à la propriété, pourquoi la raison d'une utilité bien supérieure ne lui suffirait-elle pas pour faire moins, pour exiger que des enfants reçoivent l'instruction indispensable à toute créature humaine, afin qu'elle ne devienne pas nuisible à elle-même et à la société tout entière? Une certaine instruction dans les citoyens est-elle au plus haut degré utile ou même nécessaire à la société? Telle est la question. La résoudre affirmativement, c'est armer la société, à moins qu'on ne veuille lui contester le droit de défense personnelle, c'est l'armer, dis-je, du droit de veiller à ce que ce peu d'instruction nécessaire à tous ne manque à personne. Il est contradictoire de proclamer la nécessité de l'instruction

primaire et de se refuser au seul moyen qui la puisse procurer. Il n'est pas non plus fort conséquent peut-être d'imposer une école à chaque commune sans imposer aux enfants de cette commune l'obligation de la fréquenter. Otez cette obligation, à force de sacrifices vous fonderez des écoles; mais ces écoles pourront être peu fréquentées, et par ceux-là précisément auxquels elles seraient le plus nécessaires, je veux dire ces malheureux enfants des pays d'industrie et de fabriques, qui auraient tant besoin d'être protégés contre l'autorité ou la négligence de leurs familles. Point d'âge fixe où l'on doive commencer à aller aux écoles, et où on doive les quitter, nulle garantie d'assiduité, nulle marche régulière des études, nulle durée, nul avenir assuré à l'école. La vraie liberté, Messieurs, ne peut être l'ennemie de la civilisation; tout au contraire, elle en est l'instrument; c'est là même son plus grand prix, comme celui de la liberté dans l'individu est de servir à son perfectionnement. Votre commission n'aurait donc point reculé devant des mesures sagement combinées que le gouvernement aurait pu lui proposer à cet égard, et elle en aurait peut-être pris l'initiative, sans la crainte de provoquer des difficultés qui eussent pu faire ajourner une loi impatiemment attendue. Si elle n'a pas défendu le droit d'invitation confusément renfermé dans le projet du gouvernement, c'est que ce droit, dépourvu de sanction pénale, n'a guère plus de force que celui de pure statistique qui reste dans l'amendement de la Chambre des députés. Ce droit est bien peu de chose. Plusieurs d'entre nous n'y ont même trouvé que l'inconvénient de pouvoir devenir vexatoire sans pouvoir être utile. Mais la majorité de votre commission a pensé qu'il importait de maintenir dans la loi *un germe faible, il est vrai, mais qui, fécondé par le temps, le progrès des mœurs publiques et le vrai amour du peuple, peut devenir un jour le principe d'un titre additionnel qui donnerait à cette loi toute son efficacité.*

Quoi qu'il en soit, l'*obligation communale* avait suffi à produire de grands résultats, et dans le même chapitre de ses mémoires, M. Guizot a pu constater, avec une juste fierté, qu'en 1847, à la veille de la révolution de Février et quatorze ans après le vote de la loi de 1833, le nombre des écoles primaires de garçons s'était élevé de 31 420 à 43 514 et celui des élèves présents dans ces écoles de 1 200 715 à 2 176 079.

Le 1er juin 1848, M. Carnot, ministre de l'instruction publique, présentait à l'Assemblée nationale un projet de loi sur l'enseignement primaire. Nous n'avons ici ni à rappeler ni à louer les précieuses innovations que ce républicain si dévoué se proposait d'introduire dans notre législation scolaire; pour nous renfermer dans l'objet spécial de cette étude, contentons-nous de remarquer que le titre IV du projet était entièrement consacré à l'obligation. Voici les dispositions de ces quatre articles que nous publions littéralement :

Art. 26. — Tout père dont l'enfant âgé de dix ans accomplis est signalé par la notoriété publique comme ne fréquentant aucune école et ne recevant pas l'instruction primaire est tenu, sur l'avertissement du maire, de le présenter à la commission d'examen scolaire.

Art. 27. — Si l'enfant n'est pas présenté et s'il est constaté qu'il ne fréquente aucune école et ne reçoit aucune in-

struction, le père pourra être cité, à la requête de la commission d'examen, devant le juge de paix et condamné à la réprimande. Le jugement sera affiché à la mairie pendant un mois.

Art. 28. — Si la commission d'examen constate l'année suivante qu'il n'a pas été tenu compte de la réprimande, le père sera cité devant le tribunal civil de l'arrondissement et pourra être condamné à une amende de 20 à 200 francs et à la suspension de ses droits électoraux, pendant un temps qui ne pourra être inférieur à un an ni excéder cinq ans.

La peine cessera de droit lorsque la commission aura constaté que l'enfant a reçu l'instruction primaire.

Art. 29. — Les mêmes dispositions sont applicables aux tuteurs.

L'article 31 *ter* porte que le comité communal tient la liste des enfants de la commune en âge de recevoir l'instruction primaire. Ce comité est composé du maire, président, et de quatre à douze membres élus moitié par le comité communal, moitié par le comité central placé au chef-lieu d'arrondissement.

La commission d'examen scolaire qui se réunit tous les ans dans chaque commune est composée du maire, président, des membres du comité communal, du délégué cantonal et de l'inspecteur de l'instruction primaire de l'arrondissement ou d'un examinateur spécial désigné par le recteur.

M. Carnot ne resta pas longtemps aux affaires, et le parti de la réaction gagnant chaque jour du ter-

rain, son projet fut retiré le 4 janvier 1849 par M. de Falloux. M. Barthélemy-Saint Hilaire, rapporteur de la commission chargée de l'examen du projet (et où siégeaient entre autres membres MM. Rouher, Wolowsky, Jules Simon, Boulay de la Meurthe), crut devoir cependant publier son travail, à titre de document. Voici un passage relatif à l'obligation. Parlant de la pénalité décrétée par la loi contre les parents négligents :

Trop faible, elle rendrait la loi impuissante ; trop sévère, elle la rendrait odieuse. La pénalité que nous proposons est bien simple : l'avertissement d'abord, puis la réprimande publique, et si ces premières peines prononcées par la commission scolaire et le juge de paix ne suffisent pas, le tribunal civil de l'arrondissement sera saisi et pourra prononcer la privation des secours du bureau de bienfaisance, l'interdiction des droits civiques et même une amende.

L'obligation qu'on appliquerait dès que l'enfant aurait dix ans atteindrait la famille jusqu'à ce qu'il fût parvenu à l'âge de 14 ans. Elle ne concernerait d'ailleurs que les écoles primaires élémentaires.

L'Assemblée constituante, favorable en somme au projet de M. Carnot, n'avait pas vu sans regret le retrait de cette loi. Elle avait nommé presque immédiatement une commission chargée d'élaborer une loi sur l'enseignement primaire. M. Jules Simon en fut le rapporteur (février 1849). Avec une logique pressante, avec cette clarté transpa-

rente de style qui fait voir, sous le jour qui lui plaît, la surface et le fond même des questions, il montre le principe de l'obligation, tel qu'il est, dans sa juste sévérité, mais dégagé de toutes les équivoques hypocrites, de toutes les fausses interprétations :

Ce principe a des adversaires. On le défigure pour le mieux combattre. On suppose qu'en rendant l'éducation primaire obligatoire, nous voulons forcer tous les enfants à fréquenter l'école communale. Il n'en est rien. La famille, l'école privée peuvent évidemment, comme par le passé, donner l'instruction primaire. Tout se résout par un examen qui se fera, si l'on veut, par l'autorité communale ou par-devant un juge moins partial et plus compétent, par un délégué du comité supérieur; en tous cas par un pouvoir électif et local. Il n'y a donc là rien d'oppressif, rien qui dépasse le droit de l'État, comme gardien de la morale publique, rien que n'explique et ne justifie au besoin l'établissement du suffrage universel. A qui donc se fera sentir cette loi de l'obligation? Qu'on y songe, à ceux-là seuls qui pouvant faire instruire leurs enfants et les arracher à l'ignorance les condamnent à dépendre de tout le monde pour la défense de leurs intérêts et l'exercice de leur droit... On a bien écrit dans le Code civil l'obligation pour le père de nourrir son fils et pour le fils de nourrir son père. On a bien donné au fils mineur une hypothèque légale sur tous les immeubles du tuteur, même lorsque ce tuteur est son père. Y a-t-il moins de nécessité de protéger les intérêts moraux et intellectuels?

Avec M. de Falloux qui présenta, le 18 juin 1849, le projet d'où devait sortir la trop fameuse loi du

15 mars 1850, on se sent transporté dans un tout autre monde de sentiments et d'idées : « Le meilleur, l'*unique* moyen d'universaliser l'enseignement, c'est de le rendre universellement accessible. » L'argument est louche et à côté de la question. L'existence de moyens d'éducation nombreux sur tout le territoire est une condition de l'obligation; elle la rend possible, légitime, si l'on veut; elle n'en tient pas lieu. Vous aurez beau ouvrir partout des écoles, vous n'aurez pas assuré l'assiduité; on en trouvera malheureusement trop de preuves dans la suite de ce travail.

Le comte Beugnot, rapporteur de la loi de Falloux (rapport du 6 octobre 1849), le prend de haut avec les partisans de l'obligation; l'instruction primaire, obligatoire et gratuite est une « vaine utopie ». Le bon sens public en a déjà fait justice :

Pour rendre l'instruction obligatoire, il faut commencer par la rendre gratuite, même pour ceux qui demandent à la payer; faire contribuer le pauvre à l'éducation du riche, construire dans toutes les communes et jusque dans les hameaux isolés deux écoles : l'une pour les garçons, l'autre pour les filles; former une armée d'instituteurs et d'institutrices, d'inspecteurs généraux et d'inspecteurs particuliers; les rétribuer en raison du surcroît de travail qui leur sera imposé; et lorsqu'on aura arraché aux contribuables les sommes nécessaires à cette dépense énorme, porter une peine quelconque contre tout père, mère ou tuteur qui au-

rait négligé d'envoyer ses enfants à l'école. Or, près de douze cent mille citoyens encourraient aujourd'hui cette condamnation.

Quelle meilleure preuve de la nécessité de remédier par des mesures énergiques à un si grand mal?

Le gouvernement issu du coup d'État de Décembre avait violé la représentation nationale, déporté les défenseurs de la loi, supprimé toutes les libertés publiques, établi dans l'*Université* le régime de la délation et de la terreur; mais il respecta la *liberté des pères de famille*.

Cependant les amis de Napoléon III, invoquant certains passages de ses écrits de l'exil, se sont toujours plu à lui prêter des vues généreuses et philanthropiques, et il faut reconnaître que, soit goût personnel, soit souci de la popularité, il a travaillé quelquefois, mais avec plus d'ostentation que de discernement, à l'amélioration du sort des classes ouvrières. Il n'était pas hostile à l'instruction du peuple comme un Beugnot ou un Falloux; mais son origine l'obligeait à ménager les opinions ultramontaines, fatales à tous les peuples et à tous les gouvernements. Le choix de M. Victor Duruy comme ministre de l'instruction publique et les réformes qu'il laissa cet universitaire si bien intentionné accomplir pendant plusieurs années, dans

tout le domaine des études et des sciences, sont des faits d'une sérieuse importance et que ne pourra négliger aucun historien de l'éducation en France. Le 6 mars 1865 M. Duruy présentait à l'Empereur, sur l'état de notre enseignement primaire, un rapport très intéressant à consulter encore aujourd'hui, dont les conclusions furent, paraît-il, un moment agréées par le Chef de l'État, mais qui n'aboutit à aucun acte législatif ni même à aucune mesure d'ordre administratif. En voici une sommaire analyse :

M. Duruy place d'abord sous les yeux de Sa Majesté la statistique de la population scolaire; il constate qu'il ne reste plus que 818 communes qui soient privées d'écoles et il évalue à 200 000 le nombre des enfants qui ne reçoivent chaque année aucune instruction. Mais parmi ceux qui viennent à l'école, plus du tiers y restent moins de six mois, et sur 100 enfants, 40 p. 100 ont passé inutilement par l'école ou n'en ont emporté que des connaissances insuffisantes.

Le ministre observe ensuite la relation qui existe entre l'instruction publique et la moralité. S'appuyant de l'exemple des pays étrangers il fait remarquer les admirables résultats obtenus dans le duché de Baden par l'établissement de l'instruction

obligatoire. Il trace ensuite l'historique de l'obliga tion dans les divers pays et particulièrement en Prusse, où le devoir d'aller à l'école (*Schulpflichtigkeit*) est assuré aussi rigoureusement par la loi que le devoir du service militaire (*Dienstpflichtigkeit*).

En France, il mentionne les vœux émis à diverses époques, par onze conseils généraux (Haut-Rhin, Bas-Rhin, Moselle, Nièvre, Nord, Pas-de-Calais, Aube, Mayenne, Charente, Gard, Drôme), les délibérations de la commission de la Chambre des pairs de 1833 et le rapport de Cousin (cité plus haut), la loi Carnot et le rapport de Barthélemy Saint-Hilaire, le concours organisé en 1861 où sur 1 200 instituteurs, 437, c'est-à-dire 38 p. 100 demandent l'obligation scolaire et 65 seulement ou 5 p. 100 la repoussent. Les objections contre l'obligation sont ensuite passées en revue et discutées, réfutées :

Limitation du droit paternel. L'enfant est aujourd'hui une personne qui a des droits. Le père lui doit, avec les aliments du corps, ceux de l'esprit. Les articles 203 et 444 du Code Napoléon lui en font un devoir légal. L'État a le droit de prendre les mesures nécessaires pour empêcher que l'enfant retenu dans l'ignorance ne devienne un citoyen inutile ou a la charge de la communauté.

Liberté de conscience. L'école n'est pas l'église; on y enseigne, non pas le dogme, mais ce que les enfants de tous les cultes doivent savoir : les grandes vérités morales et religieuses que toutes les consciences acceptent.

Diminutions de ressources pour la famille. Il faut protéger la bonne famille et non la mauvaise. Beaucoup de familles, il est vrai, ne peuvent guère se passer entièrement du travail de l'enfant; mais il est facile d'introduire des tempéraments dans la loi, en tenant compte des nécessités de l'agriculture et de l'industrie, des empêchements de force majeure résultant de la mauvaise saison, des distances, etc. On pourrait secourir les familles pauvres par l'intermédiaire des bureaux de bienfaisance, par l'institution des caisses d'écoles qui ont si bien réussi en Allemagne et en Suisse, par la distribution de vêtements, d'aliments. Dans certains cantons de la Suisse une prime est assurée aux indigents dont les enfants fréquentent assidûment l'école; c'est de l'argent placé à gros intérêts.

« Il ne doit pas être plus permis d'échapper à l'école qu'à la conscription », conclut le rapport.

L'école obligatoire sera d'ailleurs pour tous les habitants de la commune une assurance contre le maraudage. « En outre le pays du suffrage univer-

sel doit être celui de l'enseignement primaire universel, autrement le bulletin de vote pourrait devenir aux mains des ignorants ce qu'une arme dangereuse est souvent dans la main de l'enfant. »

Le ministre ajoute : « Si l'enseignement primaire est déclaré obligatoire, cette déclaration doit avoir pour conséquence la gratuité sur une très grande échelle ou la gratuité absolue. » Et il s'étend très longuement sur les deux systèmes, ne cachant pas sa préférence pour la solution la plus large, la plus complète. Plus tard, et sous un régime républicain, on dira que l'obligation entraîne également la laïcité.

Ces idées n'entrèrent pas alors dans la loi, mais elles germaient dans les esprits. De cette honorable tentative de M. Duruy, au nom duquel il n'est que juste d'associer celui de M. Charles Robert, il faut rapprocher les discussions de plus en plus favorables à l'obligation qui se produisirent un peu partout dans les congrès, dans les Chambres, dans la presse. Au mois de septembre 1857 un congrès international de bienfaisance, réuni à Francfort, émettait un vœu en faveur de l'instruction obligatoire. Ce vote fit naître une polémique fort intéressante entre deux publicistes : l'un M. Frédéric Passy, adversaire; l'autre M. de Molinari, partisan

de l'obligation. On trouvera dans les divers numéros de l'*Économiste belge* les pièces de ce débat qui eut comme une suite et une répercussion à une réunion (mai 1858) de la *Société d'économie politique* de Paris. MM. Passy, Lavergne, Pellat, Buffet, Dunoyer, Garnier, etc., prirent part à la discussion. En général les économistes, en vertu de leurs principes libéraux, sont plutôt hostiles à l'obligation. Il faut voir un échantillon de leurs idées dans cette sorte d'imprécation (le mot n'est pas trop fort) par laquelle M. Passy résume ses griefs contre l'enseignement obligatoire :

> *L'enseignement obligatoire est injuste,* injuste à l'égard de la société qu'il investit de pouvoirs exorbitants et qu'il grève de charges abusives: injuste à l'égard du père qu'il dépouille de ses droits et qu'il dispense de ses devoirs; *injuste à l'égard de l'enfant qu'il gratifie de faveurs artificielles et qu'il prive de ses garanties naturelles* (*sic*); injuste à l'égard de l'individu dont il viole la liberté, à l'égard de la famille dont il brise le lien, à l'égard de l'humanité dont il trouble le développement, à l'égard de Dieu dont il méconnaît la Providence. La responsabilité personnelle ou collective est le pivot sur lequel la sagesse suprême a établi la morale; et l'instrument de la loi dans le domaine de la morale est la perversion de la responsabilité.

Ces arguments sont bien démodés; ces procédés oratoires ont bien vieilli; ils ne paraissent plus aujourd'hui très redoutables. M. Passy rencontrait

d'ailleurs (pour ne parler que de la France) des adversaires avec qui la lutte était difficile, et en particulier M. Jules Simon, qui, dans son beau livre *l'École*, traitait à fond le sujet, répondait aux mots par des idées et aux phrases par des faits. La *Ligue de l'enseignement*, dirigée par M. Jean Macé, était aussi un admirable instrument de propagande pour ces doctrines; elle provoquait par centaines de mille, pendant les dernières années de l'Empire et les premières années de la troisième République (grâce aux efforts infatigables de MM. Ad. Lereboullet et Emmanuel Vauchez), des adhérents aux principes de l'obligation, de la gratuité et de la laïcité, et on lira toujours avec plaisir ce charmant pamphlet de Jean Macé (*Lettre d'un paysan d'Alsace à un sénateur sur l'instruction obligatoire*), qui servit alors à répandre en tout lieu la bonne parole et qui est un petit chef-d'œuvre de bonhomie narquoise, de patriotisme et de bon sens.

Avant de décrire la législation aujourd'hui en vigueur, il reste à citer divers projets présentés à l'Assemblée nationale au lendemain de la guerre de 1870. L'un d'eux, élaboré et déposé par M. Jules Simon, alors ministre de l'instruction publique, le 15 décembre 1871, doit être publié en entier, car

les sanctions qu'il propose pour l'obligation ont été en très grande partie reproduites par la loi de 1882.

PROJET DE LOI *sur l'instruction primaire, présenté à l'Assemblée nationale.* (M. J. Simon, ministre.)

ARTICLE PREMIER. — Tout enfant de l'un et de l'autre sexe, âgé de six ans révolus à treize ans révolus, doit recevoir un minimum d'instruction comprenant les matières obligatoires, soit dans l'école communale, soit dans une école libre, soit dans la famille. Ce minimum d'instruction sera constaté, à la fin de la période scolaire légale, par un examen conférant, s'il y a lieu, un certificat d'études.

Le conseil départemental pourra déclarer que les enfants employés hors de leur famille, dans l'agriculture ou dans les manufactures, ne seront tenus d'assister, à certaines époques, qu'à une seule des classes de la journée.

Ne seront pas soumis aux sanctions pénales déterminées par l'article 4 les habitants des communes ou portions de communes que le conseil départemental, après l'avis du conseil général, aura déclaré ne pas se trouver dans les conditions qui permettent d'appliquer le principe de l'obligation.

Cette exemption ne vaudra que pour un an. La déclaration du conseil départemental sera transmise séance tenante au Ministre de l'instruction publique, qui prendra, avec le concours du préfet et du conseil général, les mesures nécessaires pour qu'une école soit établie pour l'année suivante.

ART. 2. — Une commission scolaire est instituée pour surveiller la fréquentation des écoles. Cette commission est composée du délégué cantonal, du maire, du curé ou du pasteur, et de trois pères de famille désignés par le conseil municipal, et dont un au moins devra être pris dans le sein de ce conseil.

La commission scolaire est présidée par le maire, ou, en

son absence, par le plus âgé des membres présents. Le procès-verbal des séances, signé par tous les membres présents, sera conservé dans les archives de la mairie.

L'inspecteur de l'enseignement primaire fait partie de toutes les commissions scolaires de son ressort d'inspection.

Art. 3. — Le maire remet chaque année à l'instituteur, quinze jours avant la rentrée des classes, la liste de tous les enfants qui sont dans l'âge où la fréquentation des écoles est obligatoire. Il indique sur cette liste tous les enfants qui, d'après la déclaration des familles, tuteurs ou patrons, suivent une école libre ou reçoivent l'instruction à domicile.

Il remet à chaque instituteur libre la liste des enfants inscrits pour suivre son école. L'instituteur libre est soumis, pour la constatation de l'assiduité, aux mêmes obligations que l'instituteur public. Lorsqu'un élève quitte l'école, l'instituteur en donne avis au maire, sans délai. La famille est tenue de faire la même déclaration, en indiquant de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

L'instituteur public ou libre adresse, le dernier jour du mois, au président de la commission scolaire et à l'inspecteur de l'enseignement primaire, la liste des élèves qui ont été absents, avec l'indication du nombre et des motifs des absences de chaque élève.

Ne seront considérées comme valables que les excuses acceptées par la commission scolaire.

La commission scolaire ou l'inspecteur de l'académie pourront déférer au conseil départemental tout instituteur libre qui ne se conformerait pas aux prescriptions du présent article. Après deux avertissements restés inutiles, le conseil prononcera la suspension pour un mois. En cas de récidive, la peine pourra être élevée à trois mois.

L'instituteur suspendu pourra en appeler au Conseil supérieur de l'instruction publique. L'appel sera suspensif.

Art. 4. — Après trois absences non justifiées dans le courant du mois, le père, le tuteur, ou la personne responsable sera

mandé dans la salle des actes de la mairie, devant la commission scolaire qui, en lui rappelant le texte de la loi, lui expliquera ses devoirs.

En cas de récidive, la commission prononcera l'inscription des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, à la porte de la mairie, pendant quinze jours ou un mois; elle pourra aussi retirer aux familles indigentes la faculté de recevoir des secours publics.

En cas de nouvelle récidive ou après dix absences non justifiées, la commission adressera une plainte au juge de paix qui, après avoir appelé le contrevenant, prononcera une amende de 1 à 10 francs.

Dans le cas d'une nouvelle infraction, l'amende sera doublée. Si, après ces deux dernières condamnations, de nouvelles infractions à la loi se produisent, le tribunal correctionnel, saisi par la commission scolaire ou par l'inspecteur de l'enseignement primaire, prononcera une amende de 20 francs au moins et 50 francs au plus.

En cas de récidive, l'amende sera doublée. Le tribunal pourra, en outre, prononcer la privation des droits civiques pendant trois ans et l'interdiction, pendant la même durée, d'être employé dans les ateliers de l'État soit comme ouvrier, soit à un autre titre.

A défaut de payement, le total des amendes sera converti en journées de prestations, dont la valeur en argent, de même que le montant de l'amende, sera ajoutée au produit des centimes spéciaux de l'instruction primaire.

Lorsque l'enfant est employé soit dans l'agriculture, hors de la famille, soit dans un atelier ou une fabrique, le patron sera mandé en même temps que le père ou tuteur, et condamné aux mêmes peines. Il pourra être déclaré solidairement responsable des amendes encourues.

Art. 5. — Chaque année, la commission scolaire délivre, en séance publique, des certificats d'études aux enfants âgés de treize ans révolus qui ont suivi l'école publique ou libre

avec assiduité depuis l'âge de six ans révolus. Elle examine, sur les matières obligatoires, les enfants qui ont reçu l'instruction dans leur famille et leur délivre, s'il y a lieu, le certificat d'études. Chacun de ces enfants écrit publiquement une dictée dont le texte est fourni par l'inspecteur d'académie. La dictée est annexée au procès-verbal.

Lorsqu'il est prouvé que l'enfant n'a pas reçu de leçon dans la famille, la commission scolaire ou l'inspecteur de l'enseignement primaire adresse une plainte au tribunal correctionnel, qui peut appliquer le maximum des peines portées à l'article 4.

A la fin de cette session d'examen, le président de la commission scolaire dresse la liste des enfants qui reçoivent l'instruction à domicile. Il en donne lecture à haute voix et la transmet au maire de la commune et au président de la commission cantonale.

[illegible] A partir du 1er janvier 1880, aucun citoyen arrivé [illegible] de vingt et un ans ne sera inscrit sur la liste [illegible] sur la présentation du certificat d'études. [illegible] pourra obtenir d'être rétabli sur [illegible] sa demande sur la table de la [illegible] du maire et de deux conseillers municipaux.

[illegible] sera envoyé par le maire [illegible] La demande de l'électeur sera [illegible]

[illegible] 29 août 1871, un [illegible] instruction primaire [illegible] par MM. Georges Va[illegible] H. Martin, [illegible] Steinheil

[illegible]

L'article 1er porte : « L'instruction primaire est obligatoire, sur le territoire français, pour les enfants du sexe masculin. »

L'article 2 fixe la durée de l'obligation de sept ans à quatorze ans au plus (sous la responsabilité du père, etc.), dans une école publique ou privée ou dans la famille.

Les articles 3 et 4 prescrivent la tenue régulière, dans les écoles publiques ou privées, d'une liste de présence déposée chaque mois à la mairie, sous peine d'une amende de 50 à 100 francs et de peines plus graves en cas de récidive (destitution de l'instituteur, fermeture de l'école libre).

L'article 5 institue un examen pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille.

Les articles 9 et 10 établissent des pénalités contre les parents qui négligent de faire donner l'instruction à leurs enfants ou pour les cas d'absences réitérées. La peine est l'amende, et, pour le cas où l'enfant ne fréquenterait aucune école, après quatre condamnations dans le délai d'un an, l'emprisonnement et la privation des droits politiques pour cinq ans au moins.

Le tribunal peut également retirer aux parents la garde de l'enfant pendant un temps déterminé.

L'obligation cesse pour l'enfant qui a obtenu le certificat de capacité.

Toute personne ayant la garde ou la responsabilité d'un mineur âgé de plus de sept ans et de moins de quatorze ne pourra être admise à exercer aucune fonction publique ou communale si elle ne produit un certificat délivré par le maire ou par l'instituteur et visé par le maire de la commune, constatant que l'enfant dont elle a la charge fréquente régulièrement une école ou reçoit à domicile l'instruction primaire.

Nul ne sera admis à recevoir des secours de l'assistance publique ou des bureaux de bienfaisance communaux sans la production préalable de ce certificat.

Le 6 octobre 1871, M. Henri de Lacretelle avait également déposé un projet étendant l'obligation aux enfants des deux sexes.

L'article 4 mérite d'être cité :

La peine infligée à ceux qui ont la surveillance de l'enfant sera une réprimande publique toutes les fois que l'absence aura duré plus de huit jours sans être justifiée. La peine consistera dans l'insertion des noms sur un placard affiché devant la porte de la mairie, s'il y a récidive. Si l'absence est systématique, ou si le refus des parents est constaté, la peine, à la troisième infraction, sera d'une amende de 5 francs pour chaque jour de retard et d'une interdiction

des droits civils pendant deux années. L'amende sera versée dans la caisse de l'école communale.

La commission chargée d'examiner la proposition ministérielle et les autres propositions sur le même objet, dues à l'initiative parlementaire, avait choisi M. Dupanloup pour président et M. Ernoul pour rapporteur; dans son projet, il n'est plus question de l'obligation. La commission scolaire est pré posée à la surveillance et à la direction de l'école ou des écoles communales; elle veille particulièrement (art. 81) à l'observation de la loi sur le travail des enfants dans les manufactures. L'article 11 permet la création de caisses d'écoles par les commissions scolaires, après autorisation du conseil départemental, pour encourager la propagation de l'instruction primaire et faciliter par tous les moyens la fréquentation des écoles communales et *libres*.

Le principe de l'*obligation* ne devait pas trouver grâce devant l'Assemblée de Versailles.

CHAPITRE III

LA LÉGISLATION ACTUELLE. LES LOIS DES 28 MARS 1882 ET 30 OCTOBRE 1886.

Nous n'avons pas à faire ici l'histoire de l'enseignement primaire sous la troisième République, ni à décrire le tableau si intéressant des propositions de loi d'où est sortie la législation actuelle. Constatons seulement que c'est sous le ministère Jules Ferry qu'a été votée par le Parlement et mise à exécution la loi du 28 mars 1882, où le principe de l'obligation est inscrit pour la première fois d'une façon positive et sanctionné par des dispositions dont nous aurons à apprécier l'efficacité.

La loi du 28 mars 1882, *relative à l'obligation de l'enseignement primaire*, comprend dix-huit articles.

L'article 2 porte :

Les écoles primaires vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, pour permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

ART. 3. — Sont abrogées les dispositions des articles 18 et 44 de la loi du 15 mars 1850, en ce qu'elles donuent aux mi-

nistres des cultes un droit d'inspection, de surveillance et de direction dans les écoles primaires publiques et privées et dans les salles d'asile, ainsi que le paragraphe 2 de l'article 31 de la même loi, qui donne aux consistoires le droit de présentation pour les instituteurs appartenant aux cultes non catholiques.

Ces deux articles, rapprochés de l'article 1er où se trouvent énumérées les matières d'enseignement, ont pour objet d'exclure l'instruction religieuse du programme d'études des écoles primaires. En même temps que l'obligation, le législateur a cru équitable, logique et nécessaire de prescrire la laïcité de l'enseignement public. Si les parents sont obligés d'envoyer leurs enfants à l'école, ils sont assurés en même temps qu'il n'y sera donné aucun enseignement religieux contraire à leurs convictions. Le ministre du culte n'aura plus accès dans l'intérieur de l'établissement scolaire, et l'indépendance de l'instituteur se trouve ainsi pleinement consacrée par la loi vis-à-vis de l'autorité ecclésiastique.

Les articles 4 à 18 sont relatifs à l'obligation.

L'article 4 détermine l'étendue de l'obligation :

L'instruction primaire est obligatoire *pour les enfants des deux sexes, de six ans révolus à treize ans révolus ;* elle peut être donnée soit dans les établissements d'instruction primaire ou secondaire, soit dans les écoles publiques ou

libres, soit dans les familles par le père de famille lui-même ou par toute personne qu'il aura choisie.

Un règlement déterminera les moyens d'assurer l'instruction primaire aux enfants sourds-muets et aux aveugles.

Donc, d'une part, l'obligation est commune au enfants des deux sexes, et elle dure de six à treize ans ; d'autre part, le père de famille conserve l'entière liberté de faire instruire son enfant où il veut, par qui il veut et comme il veut.

L'obligation dure jusqu'à l'âge de treize ans révolus ; toutefois, aux termes de l'article 6, il est institué un certificat d'études primaires, décerné après un examen public auquel pourront se présenter les enfants dès l'âge de onze ans. Ceux qui, à partir de cet âge, auront obtenu le certificat d'études primaires, seront dispensés du temps de scolarité obligatoire qui leur restait à passer.

Il ne suffisait pas d'inscrire dans la loi le principe de l'obligation, il fallait pourvoir aux moyens d'application. Là était le point délicat et difficile. En effet, il était de toute évidence, pour un esprit un peu prévoyant, qu'une innovation aussi grave et qui choquait tant d'intérêts, rencontrerait de nombreuses résistances, et que ces résistances ne pourraient être surmontées que par un ensemble de mesures à la fois simples, énergiques et appro-

priées au but que l'on désirait atteindre. Voici les solutions que le législateur a cru devoir adopter et qu'il a empruntées, toutes ou presque toutes, aux projets que nous avons longuement énumérés dans notre historique.

Le problème consistait à dresser exactement la liste des enfants d'âge scolaire ;

A contrôler d'une façon régulière et constante l'assiduité de ces enfants à l'école ;

A atteindre, par des pénalités, les parents qui refuseraient d'obéir aux prescriptions de la loi.

Pour viser ce triple but, l'article 5 a institué une commission municipale scolaire, dans chaque commune, avec mission de surveiller et encourager la fréquentation des écoles.

Elle se compose du maire, président ; d'un des délégués du canton et, dans les communes comprenant plusieurs cantons, d'autant de délégués qu'il y a de cantons désignés par l'inspecteur d'académie ; de membres désignés par le conseil municipal en nombre égal au plus au tiers des membres de ce conseil.

A Paris et à Lyon, il y a une commission pour chaque arrondissement municipal. Elle est présidée à Paris par le maire, à Lyon par un des adjoints ; elle est composée d'un des délégués cantonaux désigné par l'inspecteur d'académie, de membres désignés par le conseil municipal, au nombre de trois à sept par arrondissement.

Le mandat des membres de la commission scolaire désignés par le conseil municipal dure jusqu'à l'élection d'un

nouveau conseil municipal; il est toujours renouvelable. L'inspecteur primaire fait partie de droit de toutes les commissions scolaires instituées dans son ressort.

C'est à cette commission scolaire qu'est confiée, en réalité, toute l'application de la loi. Ses attributions sont de deux sortes : les unes purement administratives; les autres, dans une certaine mesure et sans vouloir donner à ces mots une acception exagérée, d'un caractère judiciaire.

D'après les articles 7 et 8, les attributions administratives consistent à dresser la liste des enfants d'âge scolaire, sur les indications fournies par les parents.

ART. 7. — Le père, le tuteur, la personne qui a la garde de l'enfant, le patron chez qui l'enfant est placé devra, quinze jours au moins avant l'époque de la rentrée des classes, faire savoir au maire de la commune s'il entend faire donner à l'enfant l'instruction dans la famille ou dans une école publique ou privée; dans ces deux derniers cas, il indiquera l'école choisie.

Les familles domiciliées à proximité d'une ou plusieurs écoles publiques ont la faculté de faire inscrire leurs enfants à l'une ou l'autre de ces écoles, qu'elle soit ou non sur le territoire de cette commune, à moins qu'elle ne compte déjà le nombre maximum d'élèves autorisé par le règlement.

En cas de contestation et sur la demande soit du maire, soit des parents, le conseil départemental statue en dernier ressort.

ART. 8. — Chaque année, le maire dresse, d'accord avec la

commission municipale scolaire, la liste de tous les enfants âgés de six à treize ans et avise les personnes qui ont charge de ces enfants de l'époque de la rentrée des classes.

En cas de non-déclaration, quinze jours avant l'époque de la rentrée, de la part des parents et autres personnes responsables, il inscrit d'office l'enfant à l'une des écoles publiques et en avertit la personne responsable huit jours avant la rentrée des classes; il remet aux directeurs d'écoles publiques ou privées la liste des enfants qui doivent suivre les écoles. Un double de ces textes est adressé par lui à l'inspecteur primaire.

Art. 9. —Lorsqu'un enfant quitte l'école, les parents ou les personnes responsables doivent en donner immédiatement avis au maire et indiquer de quelle façon l'enfant recevra l'instruction à l'avenir.

On le voit, les prescriptions écrites dans les articles précédents ont pour objet d'arrêter la liste de tous les enfants d'âge scolaire et de s'assurer des intentions des parents et des dispositions qu'ils ont prises pour leur faire donner l'instruction soit dans la famille, soit dans une école publique ou privée. Les articles 10 et 11 ont trait à la fréquentation des écoles et à l'assiduité scolaire des enfants. Ils prescrivent aux directeurs et directrices la tenue d'un registre d'appel qui constate, pour chaque classe, l'absence des élèves inscrits. A la fin de chaque mois, ils doivent adresser au maire et à l'inspecteur primaire un extrait de ce registre avec l'indication du nombre des absences et des motifs invoqués.

Les directeurs des écoles privées sont soumis aux mêmes obligations. En cas d'infraction, ils seraient, sur le rapport de la commission scolaire et de l'inspecteur primaire, déférés au conseil départemental. Le conseil départemental pourra prononcer les peines suivantes :

1° L'avertissement;

2° La censure;

3° La suspension pour un mois au moins, et, en cas de récidive dans l'année scolaire, pour trois mois au plus.

Les articles 10, 12, 13, 14 et 15 arment la commission scolaire d'une certaine autorité vis-à-vis des parents qui, contrairement au vœu de la loi, n'envoient pas régulièrement leurs enfants aux écoles publiques ou privées, où ils les ont fait inscrire. Certaines pénalités peuvent être appliquées. La commission scolaire apprécie les faits et rend les jugements; mais la loi détermine assez rigoureusement l'échelle des peines et les cas dans lesquels elles peuvent être appliquées.

ART. 12. — Lorsqu'un enfant se sera absenté de l'école quatre fois dans le mois, pendant au moins une demi-journée, sans justification admise par la commission municipale scolaire, le père, le tuteur ou la personne responsable sera invité, trois jours au moins à l'avance, à comparaître dans la salle des actes de la mairie devant ladite commis-

sion qui lui rappellera le texte de la loi et lui expliquera son devoir.

En cas de non-comparution, sans justification admise, la commission appliquera la peine énoncée dans l'article suivant.

Art. 13. — En cas de récidive dans les douze mois qui suivront la première infraction, la commission municipale scolaire ordonnera l'inscription, pendant quinze jours ou un mois, à la porte de la mairie, des nom, prénoms et qualités de la personne responsable, avec l'indication du fait relevé contre elle.

La même peine sera appliquée aux personnes qui n'auront pas obtempéré aux prescriptions de l'article 9.

Art. 14. — En cas d'une nouvelle récidive, la commission scolaire ou, à son défaut, l'inspecteur primaire devra adresser une plainte au juge de paix. L'infraction sera considérée comme une contravention et pourra entraîner condamnation aux peines de police conformément aux articles 479, 480 et suivants du Code pénal.

L'article 463 du même code est applicable.

Les mesures de répression visées par ces articles sont une amende de 11 à 15 francs inclusivement et l'emprisonnement pendant cinq jours au plus.

L'article 463 est relatif aux circonstances atténuantes. Il permet de substituer l'amende à l'emprisonnement.

L'échelle des peines est donc la réprimande, l'affichage, l'amende et l'emprisonnement.

L'article 10 porte que les seuls motifs d'absence réputés valables sont les suivants : maladie de l'enfant, décès d'un membre de sa famille, empê-

chement résultant de la difficulté accidentelle des communications. *Les autres circonstances exceptionnellement invoquées seront également appréciées par la commission.*

D'après l'article 15, la commission scolaire pourra accorder aux enfants demeurant chez leurs parents ou leurs tuteurs, lorsque ceux-ci en feront la demande motivée, des dispenses de fréquentation scolaire ne pouvant dépasser *trois mois par année en dehors des vacances.* Ces dispenses devront, si elles excèdent quinze jours, être soumises à l'approbation de l'inspecteur primaire. Elles ne sont pas applicables aux enfants qui suivent leurs parents ou tuteurs, lorsque ceux-ci s'absentent temporairement de la commune. Dans ce cas, un avis donné verbalement ou par écrit au maire ou à l'instituteur suffira.

La commission peut aussi, avec l'approbation du conseil départemental, dispenser les enfants employés dans l'industrie et arrivés à l'âge d'apprentissage, d'une des deux classes de la journée; la même faculté sera accordée à tous les enfants employés, hors de leur famille, dans l'agriculture.

Nous nous contentons d'exposer en ce moment les dispositions de la loi, nous ne les apprécions pas. Mais, comme on peut voir par la lecture des

articles précédents, l'obligation, instituée par la loi, est une obligation mitigée par de très nombreux tempéraments.

Ces dispositions s'appliquent aux enfants inscrits aux écoles publiques ou privées. L'article 16 vise spécialement les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille.

Aux termes de cet article, ils doivent, chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen qui portera sur les matières de l'enseignement correspondant à leur âge dans les écoles publiques, dans des formes et suivant des programmes qui seront déterminés par arrêtés ministériels rendus *en conseil supérieur*.

Le jury d'examen est composé de l'inspecteur primaire ou son délégué, président; un délégué cantonal, une personne munie d'un diplôme universitaire ou d'un brevet de capacité. Les juges sont choisis par l'inspecteur d'académie. Pour l'inspection des filles, la personne brevetée devra être une femme.

Si l'examen de l'enfant est jugé insuffisant et qu'aucune excuse ne soit adressée par le jury, les parents sont mis en demeure d'envoyer leur enfant dans une école publique ou privée, dans la huitaine de la notification, et de faire savoir au maire quelle école ils ont choisie.

En cas de non-déclaration, l'inscription aura lieu d'office.

L'article 17 renferme une disposition très im-

portante pour faciliter aux enfants pauvres la fréquentation de l'école. Il rend la caisse des écoles, instituée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, *obligatoire* dans toutes les communes. Dans les communes subventionnées, dont le décime n'excède pas 30 francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au Ministère de l'instruction publique, à une subvention au moins égale au montant des subventions communales. La répartition des secours se fera par les soins de la commission scolaire.

Il reste à mentionner les dispositions transitoires contenues dans l'article 18.

Des arrêtés ministériels, rendus sur la demande des inspecteurs d'académie et des conseils départementaux, détermineront chaque année les communes où, par suite d'insuffisance des locaux scolaires, les prescriptions des articles sur l'obligation ne pourraient être appliquées.

Un rapport annuel adressé aux Chambres par le ministre de l'instruction publique donnera la liste des communes auxquelles cet article aura été appliqué.

Nous avons remarqué, au commencement de ce chapitre, que le même texte législatif avait établi la laïcité et l'obligation de l'enseignement. De la loi du 28 mars 1882, il convient de rapprocher la loi du 16 juin 1881, *établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques,*

et le titre II de la loi du 20 mars 1883, en vertu de laquelle (art. 8) toute commune est tenue de pourvoir à l'établissement de maisons d'école au chef-lieu et dans les hameaux ou cercles de population éloignés dudit chef-lieu ou distants les uns des autres de 3 kilomètres et réunissant un effectif d'au moins vingt enfants d'âge scolaire. Cette dépense est obligatoire pour la commune. Obligation communale, gratuité, laïcité de l'enseignement, le législateur a considéré ces principes comme corrélatifs à l'obligation légale et personnelle des pères de famille.

Ce chapitre est exclusivement consacré à l'analyse des textes législatifs. Nous réservons pour un chapitre spécial tout ce qui a trait à l'application de la loi. Mais la loi organique du 30 octobre 1886, votée sous le ministère de M. Goblet, a apporté quelques modifications et quelques additions à la loi du 28 mars 1882, relativement à l'obligation. Ce sont ces changements et compléments que nous allons faire connaître, en en indiquant les motifs et la portée.

Le parti clérical n'a jamais été favorable à l'obligation de l'enseignement; et, à cet égard, le cardinal Sadolet n'a trouvé dans le cours des temps que

peu de disciples. Les quelques emprunts que nous avons faits à l'exposé des motifs de M. de Falloux, lors de la présentation de la loi du 15 mars 1850, et au rapport du comte Beugnot, le prouvent clairement; mais peut-être ce parti se serait-il résigné à subir cette nécessité, si le législateur n'avait en même temps décrété la laïcité de l'enseignement dans les écoles publiques.

De ce jour, il ne fit plus mystère de son hostilité et de son intention de contrecarrer, par tous les moyens en son pouvoir, l'application de la loi. C'est dans ce but que, dans les cantons encore inféodés à son influence, il chercha à s'insinuer dans les commissions scolaires pour en paralyser l'exercice.

C'est ainsi qu'un certain nombre de curés furent délégués par les conseils municipaux dans ces commissions.

Ailleurs on prétendit interpréter quelques articles de la loi de façon à rendre illusoire l'autorité des commissions scolaires. Un habitant d'Ollioules (Var), condamné à 15 francs d'amende pour s'être refusé à envoyer sa fille à l'école communale, avait interjeté appel devant le tribunal correctionnel de Toulon, en invoquant entre autres motifs « qu'il était en droit de ne pas faire fréquenter par sa fille l'école communale d'Ollioules, parce que, contrairement à

la loi du 28 mars 1882, la neutralité absolue au point de vue confessionnel y était violée par l'introduction dans l'enseignement du manuel d'instruction civique de M. Compayré ».

Le tribunal, par jugement en date du 22 mai 1883, rejeta cet appel, et la Cour de cassation, saisie à son tour, et conformément aux conclusions de M. le procureur général Barbier, confirma la sentence des premiers juges, « attendu que les méthodes d'enseignement échappent au contrôle de l'autorité judiciaire et que leur appréciation relève directement et exclusivement des autorités spéciales chargées de la direction et de la surveillance de l'enseignement public ».

Cet attendu lui-même, en ce qu'il avait d'un peu vague, rendait nécessaire l'établissement d'un texte législatif précis sur cette question, d'autant plus que l'excuse, rejetée par la commission scolaire d'Ollioules, pouvait et devait, avec le temps, être acceptée par d'autres commissions (celle de Lavaur par exemple).

Rien n'était plus facile que de rendre en quelque manière impossible, par des chicanes réitérées, l'exercice de la sorte de juridiction confiée à la commission scolaire, composée dans les petites communes de personnes sans grande instruction et

dépourvues, à coup sûr, de toutes connaissances juridiques. On affectait donc de transformer en véritables tribunaux ces magistratures paternelles, et on multipliait autour d'elles toutes les embûches et toutes les arguties de la procédure.

Par exemple, la Cour de cassation (et non pas le Conseil d'État, qui statue cependant souverainement sur les demandes d'annulation pour excès de pouvoir formées contre les actes des diverses autorités administratives), décida qu'il appartient au tribunal de police de vérifier si la commission scolaire était régulièrement constituée, et de déclarer, le cas échéant, que les décisions prises par elle ne pouvaient servir de base aux poursuites intentées.

Un autre arrêt décida que la commission scolaire ne peut se constituer et prendre des résolutions valables qu'autant que la majorité de ses membres se trouve réunie.

Le système confus de la loi, en ce qui concerne notamment l'application des diverses peines, en cas d'une ou plusieurs récidives dans un certain espace de temps, devait provoquer de fréquents appels des décisions rendues par les commissions scolaires et motiver l'établissement d'une jurisprudence subtile et d'une extrême complication.

De là la nécessité, bientôt sentie par l'Adminis-

tration, d'apporter certaines modifications au texte primitif de la loi, d'autant plus qu'aucune disposition précise n'y était édictée pour la réunion périodique et régulière des commissions scolaires.

L'occasion de cette réforme se présenta naturellement lorsqu'on crut devoir faire voter par le Parlement la loi du 30 octobre 1886, qui, en instituant la laïcité du personnel dans les écoles publiques. devait en même temps faire disparaître, par une sorte de codification nouvelle, les derniers vestiges de la loi du 15 mars 1850.

Malheureusement les imperfections et les vices de la loi de l'obligation que nous venons de signaler n'étaient pas les seuls; ainsi qu'on le verra plus loin, c'est l'institution même et l'organisation générale des commissions scolaires qui prêtait à la critique; il aurait fallu mettre à profit le vote de la loi organique pour introduire au régime de l'obligation des modifications non pas légères, mais profondes et fondamentales.

Le parti clérical, derrière lequel marche, en haine des institutions actuelles, le parti réactionnaire tout entier, avait bien compris que les commissions scolaires étaient le point sensible, le point faible de la loi. Loin d'en demander la suppression, il s'efforça, au contraire, par une tactique

très habile, d'en grandir l'importance au point d'en rendre le fonctionnement impossible, sous prétexte d'entourer une aussi haute institution de toutes les garanties.

Par exemple, dans la première discussion de la loi de 1886 devant le Sénat, M. Batbie proposa l'amendement suivant :

> Les séances des conseils départementaux et des commissions municipales scolaires sont publiques chaque fois qu'il s'agit de statuer sur des affaires contentieuses ou administratives. Toutes les personnes qui y sont citées peuvent se faire assister d'un conseil.

C'était transformer en prétoires, en assemblées tumultueuses, les réunions des commissions; c'était intimider les modestes citoyens, qui les composent presque partout, par l'apparat d'une défense savante et d'une plaidoirie pompeuse, là où de franches explications devaient s'échanger familièrement entre braves gens. Pour justifier cet amendement, on prétextait que les commissions étant de véritables tribunaux, il fallait leur appliquer le grand principe de la publicité reconnu depuis longtemps en matière civile. Le même thème avait été soutenu par M. de La Bassetière devant la Chambre des députés.

Ces deux orateurs n'obtinrent pas gain de cause.

et l'article 60 de la loi du 30 octobre 1886 porte « que les séances des conseils départementaux et des commissions municipales scolaires ne sont pas publiques ».

L'article 54 de cette même loi maintient la composition de la commission scolaire, dans les termes de la loi du 28 mars 1882, avec cette addition, dont l'objet est facile à saisir : « Dans le cas où le conseil municipal refuserait de procéder à la nomination de ses membres, le préfet les désignerait à son lieu et place. »

L'article 57 est nouveau et est ainsi conçu :

Les inéligibilités et les incompatibilités établies par les articles 32, 33 et 34 de la loi du 5 avril 1884 sur l'organisation municipale sont applicables aux membre des commissions scolaires et des délégations cantonales.

Ces incompatibilités et inéligibilités visent notamment les personnes pourvues d'un conseil judiciaire, les domestiques attachés exclusivement à la personne, les commissaires et agents de police, les juges de paix titulaires, les instituteurs publics, les ingénieurs, les conducteurs des ponts et chaussées, les agents voyers, les agents salariés de la commune, les ministres en exercice d'un culte légalement reconnu.

L'article 58 prescrit que la commission scolaire

se réunit au moins une fois, tous les trois mois, sur la convocation de son président, ou, à son défaut, de l'inspecteur primaire. Ses délibérations ne sont valables que si la majorité des membres est présente.

Tout membre qui, sans motif reconnu légitime par la commission scolaire, aura manqué à trois séances consécutives, pourra, après avoir été admis à fournir ses explications devant le conseil départemental, être déclaré démissionnaire par ce conseil. Il ne pourra être réélu pendant la durée des pouvoirs de la commission.

Dans le cas où, après deux convocations, la commission scolaire ne se trouverait pas en majorité, elle pourrait néanmoins délibérer valablement sur les affaires pour lesquelles elle a été spécialement convoquée, si le maire (ou l'adjoint qui le remplace), l'inspecteur primaire et le délégué cantonal sont présents.

Une expédition des délibérations de la commission scolaire devra être adressée dans le délai de trois jours, par son président, à l'inspecteur primaire.

L'article 59 institue le conseil départemental comme juridiction d'appel des décisions de la commission scolaire. L'appel, qui appartient à l'inspecteur primaire, aux parents et personnes responsables, devra être formé, dans le délai de dix jours, par simple lettre adressée au préfet et aux personnes intéressées.

L'appel est suspensif; le conseil statue en dernier ressort. Les pères, mères, tuteurs ou tutrices,

peuvent s'y faire assister ou représenter par des mandataires.

Enfin un paragraphe de l'article 59 décide que « la commission scolaire ne peut, en aucun cas, s'immiscer dans l'appréciation des matières et des méthodes d'enseignement ».

M. de Mun avait demandé, à la Chambre des députés, dans un discours véhément, la suppression de ce paragraphe, et avait revendiqué pour le père de famille le droit d'alléguer pour motif légitime d'absence, devant la commission scolaire, l'enseignement donné à l'école de la commune, s'il lui paraissait contraire à la neutralité religieuse.

Dans le décret organique du 18 janvier 1887, qui complète sur certains points la loi de 1886, les commissions scolaires sont visées par les articles 151 à 157 ; il faut citer, comme ayant une certaine importance, l'article 154 qui interdit aux membres des commissions scolaires l'entrée des écoles et leur refuse tout droit d'inspection ou de contrôle sur les établissements d'instruction et sur les maîtres, et l'article 157 qui décide expressément que les personnes citées devant les commissions scolaires doivent comparaître personnellement et ne peuvent se faire représenter par des mandataires.

Les autres dispositions du décret règlent la pro-

cédure pour le cas où le maire ne procéderait pas à la nomination des membres de la commission scolaire ou ne convoquerait pas cette commission dans les délais légaux tous les trois mois.

CHAPITRE IV

APPLICATION DES LOIS SUR L'OBLIGATION

LES COMMISSIONS SCOLAIRES
L'EXAMEN DES ENFANTS ÉLEVÉS DANS LA FAMILLE
LES CAISSES DES ÉCOLES

Dans la discussion de la loi du 28 mars 1882, M. Jules Ferry, alors ministre de l'instruction publique, avait démontré toute l'importance qu'il attachait, et que tous les républicains attachaient avec lui, au principe de l'obligation qui s'y trouve inscrit :

Est-ce qu'il ne s'agit que de dépenser de l'argent ? Est-ce qu'il ne s'agit que de bâtir des écoles ? Non, et voici le vrai problème : ma conviction raisonnée, fondée sur des faits, sur des statistiques, c'est que, si vous ne votez pas le principe de l'obligation, non seulement de l'obligation morale, mais de l'obligation légale et sociale, en vain prodiguerez-vous, avec cette générosité qui vous honore, les trésors de la France ; en vain ferez-vous sortir de cette terre des écoles, en vain leur donnerez-vous l'air et la lumière, en vain amé-

liorerez-vous le matériel et les locaux, en vain augmenterez-vous le personnel des maîtres, si vous ne votez pas l'obligation, vous resterez à peu près stationnaires.

Et de son côté, M. Paul Bert, qui a pris une si belle part à la préparation et au vote de ces grandes lois sur l'instruction populaire, s'écriait éloquemment :

Vous voterez l'obligation : nous vous le demandons au nom de l'intérêt de 600 000 enfants négligés et qui ne savent rien; nous vous le demandons au nom de l'intérêt de la France, au nom de la patrie, pour qui ce solde d'ignorants est un danger continuel. Nous vous le demandons au nom de sa fortune, de sa richesse, de sa moralité...

Devant les résistances que les nouvelles lois devaient rencontrer chez le parti clérical, qui les qualifiait de *lois scélérates*, M. Jules Ferry comprit qu'il fallait les mettre à exécution sans perdre un instant.

Dès le lendemain de la promulgation de la loi, le 29 mars 1882, il adressait aux préfets une circulaire relative aux *commissions municipales scolaires* et aux *caisses des écoles*. Après avoir décrit la composition des commissions scolaires et recommandé leur constitution immédiate dans la session de mai, en vue de dresser la liste de tous les enfants d'âge scolaire, il s'exprimait ainsi, au sujet des caisses d'écoles :

C'est surtout avec l'obligation de l'instruction que cette utile institution est appelée à porter ses fruits et à faciliter la fréquentation régulière de l'école par des secours aux enfants indigents, par la fourniture d'aliments chauds en hiver, de vêtements et de chaussures, par le don de livres de classe, etc.

Je vous envoie un modèle de statuts qui pourra servir de guide dans les communes non encore dotées d'une caisse d'écoles. Il est bien entendu que, pour la rédaction de ces statuts, toute latitude est laissée aux conseils municipaux qui sont les meilleurs juges des services à rendre par la caisse de l'école, eu égard aux besoins particuliers de la localité et, par suite, de l'organisation qu'il convient de lui donner.

Il conviendra d'inviter les maires à faire prendre, dans la session de mai, une délibération portant création de cette caisse et à proposer l'inscription au budget additionnel de 1882 et le vote, au budget de 1883, d'une subvention.

La loi nouvelle dispose que, dans les communes subventionnées dont le décime n'excède pas 30 francs, la caisse aura droit, sur le crédit ouvert pour cet objet au ministère de l'instruction publique, à une *subvention au moins égale au montant des subventions communales...*

Je recevrai avec plaisir les communications que voudrez bien m'adresser pour me faire connaître les mesures prises par vous en vue de l'exécution aussi prompte que possible d'une loi que le pays a si vivement réclamée et qui doit avoir une si heureuse influence sur les destinées de la patrie et de la République.

Il nous reste à voir comment ces prescriptions ont pu être remplies et si une action efficace et persévérante a succédé à cet enthousiasme du premier moment. La loi de 1882 avait créé trois organismes

principaux en vue du fonctionnement de l'obligation :

Les *commissions scolaires;*

L'*examen des enfants élevés dans la famille;*

Les *caisses des écoles.*

Nous étudierons, à part, chacune de ces institutions.

I. — LES COMMISSIONS SCOLAIRES

Les commissions scolaires devaient servir de levier à l'obligation; elles en ont été l'achoppement. Elles sont intervenues fort rarement pour seconder et presque toujours pour contrarier le vœu du législateur. Comme elles n'existent plus, sinon de droit, du moins de fait, il est permis d'en parler, comme d'une chose du passé, avec l'impartialité de l'histoire.

Il ne serait pas juste de rendre exclusivement les autorités scolaires responsables d'un échec administratif qui tient, en grande partie, à la nature même d'une institution mal conçue, à tous égards, et de plus mal définie, dans les termes de la loi. *Mal définie,* parce qu'il n'était pas spécifié expressément si on se trouvait en face de commissions administratives ou de tribunaux véritables; *mal conçue,*

parce qu'il était évident, *a priori*, que ces commissions présidées par le maire et composées presque exclusivement de conseillers municipaux, n'auraient, surtout dans les communes rurales, ni l'indépendance ni la compétence nécessaires pour exercer consciencieusement et utilement leurs fonctions. Et, pour comble d'imprévoyance, à ces commissions si mal disposées et si peu aptes à remplir la mission qu'on leur confiait, la loi imposait, dans l'accomplissement de leur mandat, semi-administratif, semi-judiciaire, une procédure si compliquée et même si bizarre, qu'il eût fallu, pour se tirer avec honneur de ces délicates et pénibles fonctions, non seulement une bonne volonté, un dévouement qu'il est si rare de rencontrer chez des hommes privés de loisirs et courbés sous le travail journalier, mais encore cette connaissance précise des textes juridiques que des personnes d'une instruction assez avancée peuvent seules posséder. Aucune distinction n'était prévue, dans l'application de la loi, entre les grandes villes et les plus petites communes; le même régime s'étendait uniformément à tout le territoire.

Pour vaincre des traditions d'indifférence et d'ignorance séculaires, pour triompher des obstacles que les partis hostiles aux nouvelles institu-

tions devaient faire naître à plaisir, surtout dans les régions où l'application de la loi était nécessaire et difficile, il fallait une organisation simple, des pouvoirs rigoureusement limités, mais pourvus d'une sanction prompte et énergique, des moyens de répression modérés, mais efficaces, des décisions définitives et sans appel.

Comment s'étonner de l'impuissance d'une loi qui charge d'une mission d'indépendance les hommes les plus obligés à ménager les intérêts individuels, qui confie des fonctions judiciaires et l'application d'une procédure minutieuse et ardue à de petits cultivateurs, à d'humbles bergers des montagnes, qui frappe de pénalités, presque toujours légères, il est vrai, mais quelquefois rigoureuses, de pauvres diables, plus malheureux souvent que coupables, et qui ne prévoit aucune sanction contre les dépositaires mêmes de l'autorité publique au cas où ceux-ci, par négligence ou même volontairement, se refuseraient à l'accomplissement exact des devoirs que la loi leur impose?

Aussi, dès l'origine, et malgré la circulaire explicative du 13 juin 1882, put-on s'apercevoir que les commissions scolaires ne se constituaient qu'à grand'peine, et que là même où elles étaient con-

stituées, elles fonctionnaient mal. Peu à peu le relâchement devint général.

Le mauvais exemple est contagieux. Quand une loi n'est pas rigoureusement appliquée partout, elle finit par n'être appliquée nulle part. Lorsqu'on s'efforça, quelques années plus tard, de remédier au mal, il était trop tard; et d'ailleurs ces innovations elles-mêmes étaient insignifiantes et sans portée, comme le fait observer un inspecteur d'académie (Charente-Inférieure) bien qu'en termes très mesurés :

La nouvelle loi organique de 1886, en modifiant la loi de 1882 en ce qui concerne les commissions scolaires, en n'en prescrivant la réunion qu'une fois par trimestre et en accordant à l'inspecteur primaire, comme au maire, le droit de convocation, a eu pour but d'en faciliter le fonctionnement.

Nous craignons, malgré les modifications récemment introduites, que les améliorations ne soient encore d'un *mécanisme trop compliqué* pour que partout les commissions scolaires rendent les services que l'on en attend.

Et, en effet, quels résultats faut-il espérer des décisions de ces commissions, présidées par le maire et sujettes à appel? Peut-on raisonnablement compter sur l'intervention et sur la présence de l'inspecteur et du délégué cantonal, dans chaque commune? Toutes ces mesures pourraient être efficaces, à titre exceptionnel; mais, pour qui connaît

les exigences administratives du service de l'inspection, ces voyages ne sauraient se répéter si souvent et en tant de localités.

Nous avons dit que les fonctions des commissions scolaires avaient un caractère mixte et hybride, à la fois administratif et judiciaire.

Les fonctions *administratives*, celles qui consistent notamment à dresser la liste des enfants d'âge scolaire, pourraient très bien être remplies par la municipalité, sans le concours des commissions scolaires. Elles ont été interprétées d'une façon très libérale, en ce qui concerne la déclaration des parents, par la circulaire du 7 septembre 1882, signée par M. Duvaux qui avait succédé à M. Ferry, comme ministre de l'instruction publique :

Si la famille, dit la circulaire, envoie ou continue d'envoyer ses enfants à l'école publique, l'inscription au registre de l'école dispense de toute autre formalité de déclaration.

Si elle les confie à une école libre, l'inscription au registre de cette école, dûment communiquée à la commission municipale scolaire, tient également lieu de déclaration.

Quant aux parents qui veulent instruire ou faire instruire leurs enfants à domicile, ils n'ont qu'à faire connaître leur intention, pour éviter que leurs enfants ne soient considérés comme privés des moyens d'instruction.

Afin d'épargner aux familles qui se trouveraient dans cette catégorie tout embarras ou tout dérangement inutile, le maire, président de la commission municipale, procédera de la façon suivante :

Après avoir relevé sur la liste générale des enfants d'âge scolaire les noms de ceux qui sont instruits dans une école quelconque, publique ou privée, il dressera l'état nominatif de tous ceux qui ne figurent sur aucun registre d'école, et il adressera à leurs parents, conformément à l'article 8 de la loi, un avis dont je vous envoie ci-incluse la teneur.

Les parents, mis en demeure par cet avis, seront tenus de faire savoir comment ils entendent faire pourvoir à l'instruction de leurs enfants; afin de leur faciliter la réponse, le maire aura joint à sa lettre un bulletin préparé d'avance et que les familles devront lui retourner, si elles veulent éviter un déplacement.

Au reçu de la réponse faite par les familles, de vive voix ou par écrit, si les parents déclarent se charger eux-mêmes de l'instruction de leurs enfants, le maire leur délivrera l'accusé de réception ci-joint.

S'ils négligeaient de répondre et après une dernière lettre de rappel, le maire inscrirait d'office dans une école publique, conformément à l'article 8, les enfants dont l'instruction n'est pas assurée et pour lesquels la commission n'a pas admis les motifs d'empêchement.

Quant aux fonctions *judiciaires*, prévues par les articles 11 à 15 de la loi de 1882, les commissions scolaires ne les remplissent, pour ainsi dire, nulle part, ainsi qu'on pourra s'en convaincre par des passages empruntés aux rapports des inspecteurs d'académie, que nous avons choisis à titre de spécimens, pour chaque grande région territoriale, mais qui sont *unanimes* à constater l'abstention générale de ces commissions dans l'immense majorité des communes.

ARDÈCHE. — Nombre d'écoles sont presque désertes à partir du mois de mai. Ni les familles, ni les municipalités, ni les commissions scolaires ne font leur devoir. Les parents emploient leurs enfants à la garde des troupeaux ou les louent comme bergers dans quelque ferme du voisinage. Les municipalités demandent aux instituteurs les listes qu'elles devraient leur fournir. Les commissions scolaires ne prennent pas leur mission au sérieux; si par hasard quelqu'une, cédant aux sollicitations les plus pressantes, se décide à se réunir, c'est pour admettre toutes les excuses et accorder les dispenses les moins justifiées.

EURE-ET-LOIR. — Très peu d'enfants d'âge scolaire ne sont pas inscrits à une école. Mais l'assiduité des élèves laisse à désirer. Dans les écoles publiques, *les seules pour lesquelles nous ayons des renseignements*, les absences dépassent le dixième du nombre des présences possibles.

La situation à cet égard ne s'améliore que bien lentement d'une année à l'autre. Les extraits mensuels du registre d'appel sont pourtant régulièrement transmis à qui de droit, mais les commissions scolaires ne se réunissent qu'à de trop rares intervalles ou bien elles se montrent indulgentes à l'excès, disposées à accepter tous les motifs d'absence qui leur sont présentés.

MAYENNE. — La plupart des commissions scolaires ne se réunissent jamais. Parmi celles qui fonctionnent encore, les unes dressent la liste des enfants de six à treize ans, puis se séparent jusqu'à l'année suivante comme si leur mandat était épuisé. Les autres se contentent d'examiner la liste des absents, d'approuver en bloc tous les motifs invoqués et d'accorder toutes les autorisations et dispenses qui leur sont demandées. Aussi les parents ne se gênent-ils pas pour retenir leurs enfants chez eux sous les prétextes les plus futiles. Les modifications apportées au fonctionnement du

système par la loi du 30 octobre 1886 n'ont donc rien changé à la situation. *L'expérience est faite; la loi est impuissante, parce qu'elle n'est pas pratique et parce qu'elle n'a pas de sanction.*

MANCHE. — Les commissions scolaires n'agissent pas ou agissent avec indifférence, quelques-unes avec une mauvaise volonté et un parti pris évident. Le nombre est restreint de celles qui ont compris le rôle éducateur et patriotique qu'elles avaient à remplir.

Nous ne pouvons plus nous dissimuler que, dans la Manche, ce n'est pas sur les commissions scolaires que nous devrons compter pour amener les enfants à l'école.

Nous trouvons dans le rapport de l'inspecteur d'académie pour le Calvados la statistique suivante:

NOMBRE DES COMMISSIONS

QUI SE SONT RÉUNIES PENDANT LES ONZE MOIS DE CLASSE DE L'ANNÉE 1886.

	1886.	1885.
11 fois sur 11	14	15
10	12	21
9	7	25
8	8	21
7	6	15
6	10	16
5	11	29
4	24	38
3	18	50
2	53	80
1	283	250
0	317	203

La loi du 30 octobre 1886, ajoute l'inspecteur, a légèrement modifié le fonctionnement des commissions scolaires. Ces modifications sont-elles de nature à remédier à l'état de choses actuel qui motive nos plaintes en facilitant l'application de la loi? Nous le souhaitons sans oser l'espérer,

Dira-t-on que la fréquentation des écoles est au moins à peu près suffisante dans la plupart des départements? Tous les renseignements administratifs prouvent le contraire. Assez bonne dans les départements de l'Est, passable dans ceux du Nord, médiocre ou mauvaise dans ceux du Midi et de l'Ouest, elle n'est entièrement satisfaisante nulle part. L'obligation serait partout non pas une vexation inutile, comme certains le prétendent, mais une mesure sociale de la plus haute et évidente nécessité. Citons à ce sujet quelques rapports (on pourrait les citer tous) qui indiquent d'une part quelles sont les causes variées qui s'opposent à la fréquentation, et qui mettent en garde, d'autre part, contre les conclusions peu exactes qu'on pourrait tirer à la légère des statistiques générales; grâce aux mesures administratives, le plus grand nombre des enfants d'âge scolaire sont *inscrits* à une école publique ou privée; mais partout ou presque partout l'*assiduité* laisse énormément à désirer. Très rarement les enfants reçoivent le mini-

mum d'instruction prévu par l'article 1er de la loi du 28 mars 1882.

Qu'on lise plutôt les extraits des rapports :

GIRONDE. — Il ne faut pas confondre les inscriptions avec les présences effectives. Presque tous les noms des enfants d'âge scolaire sont inscrits sur les registres matricules des écoles. Mais trop de familles se croient quittes envers leurs enfants et envers la loi quand elles ont rempli cette formalité. L'enfant est inscrit à l'école; mais au moindre prétexte on le retient à la maison, et il est reconnu qu'une classe manquée fait perdre le fruit de plusieurs jours de fréquentation. C'est ici que l'intervention des commissions scolaires serait efficace. Nous comprenons leur mission non point comme l'accomplissement d'un mandat sévère, mais comme l'exercice bienveillant d'une magistrature familière et paternelle ne rendant pas d'arrêt, mais donnant des conseils affectueux. C'est avec un regret réel que nous constatons l'inaction trop générale de ces commissions. Aussi qu'arrive-t-il? *Quoique le chiffre de la population scolaire augmente, la fréquentation et redevenue à peu près aussi irrégulière qu'autrefois.* A ce point de vue, la loi du 28 mars 1882 est restée lettre morte dans la généralité des communes rurales.

HAUTE-MARNE. — En dépit de la loi du 28 mars 1882, le chiffre effrayant des absences grossit toujours. De 1 461 027 en 1886, il a été en 1887 de 1 478 367. La moyenne des présences effectives par classe et par demi-jour s'est abaissée à 24,80. Dans la plupart des écoles, l'effectif se réduit à la moitié ou au tiers dès la fin d'avril. Il m'est arrivé de trouver 6 élèves présents dans une école qui en compte 50 régulièrement inscrits... Le seul remède au mal serait dans l'application rigoureuse de la loi; mais la loi reste lettre morte et les commissions scolaires qui ont pour mission de l'appli-

quer se dérobent à ce devoir. De crainte de mécontenter un parent, un électeur, un ami, on aime mieux fermer les yeux, sauf à se plaindre un jour du peu de résultats qu'obtient l'instituteur dans une école, où on ne l'aide pas à faire venir et à retenir les enfants.

Aude. — Les écoles sont si bien mises à la portée des enfants d'âge scolaire, et elles sont généralement si appropriées à leur destination qu'on peut affirmer que la loi sur l'obligation est applicable dans notre département. Et pourtant elle est loin d'être respectée. C'est douloureux à constater. Le nombre des enfants qui s'exonèrent complètement de l'obligation n'est pas élevé, mais la fréquentation est loin d'être régulière. Elle est de 20 p. 100 dans la circonscription de Narbonne, de 50 et même de 60 p. 100 dans telle autre commune des autres circonscriptions. A qui s'en prendre? Une grosse part de responsabilité incombe aux commissions scolaires. Dans la plupart des communes, elles ne font rien, absolument rien pour assurer même un semblant d'exécution de la loi; dans plusieurs, elles ne sont même pas constituées.

Jura. — Si l'on enlevait du total général des présences celle des enfants de quatre à six ans et celle des élèves des écoles urbaines de manière à ne considérer que les enfants d'âge scolaire des écoles rurales, on arriverait à des résultats absolument mauvais. Dans certaines parties de l'arrondissement de Dôle et sur le premier plateau, dans une partie de l'arrondissement de Saint-Claude, sur 100 enfants des campagnes âgés de six à treize ans, *il n'en est peut-être pas 15 qui fréquentent les écoles en été.*

Sans doute, il est nécessaire que ces enfants prennent part aux travaux de leurs parents afin de soulager ceux-ci et de s'habituer de bonne heure au labeur des champs; aussi l'administration n'hésite-t-elle pas à déplacer les heures de

classe en vue de la garde du bétail, à accorder des dispenses à l'époque de la fenaison et de la moisson, mais en tout autre temps la fréquentation pourrait être meilleure, sans que les travaux des champs fussent entravés.

Depuis le jour où j'ai vu, m'écrit M. l'inspecteur de Dôle, 15 enfants gardant 20 têtes de bétail sur un même terrain communal, je suis convaincu de la mauvaise volonté ou d'une négligence très coupable des familles en ce qui concerne l'instruction de leurs enfants.

Que font les commissions scolaires pour combattre cette indifférence formelle? A part quelques très honorables exceptions, elles continuent, comme par le passé, à ne pas agir lorsqu'elles ne sont pas hostiles.

La loi du 30 octobre 1886 a légèrement modifié, il est vrai, celle du 28 mars 1882, en ce qui concerne le mode de fonctionnement de ces commissions. Mais la procédure à suivre est longue et compliquée et restera inefficace là où la commission scolaire manque de fermeté et de bon vouloir.

Hautes-Pyrénées. — Presque tous les enfants de six à treize ans inscrits sur le registre matricule ont paru dans les écoles. C'est sans doute un résultat satisfaisant, mais la fréquentation est des plus irrégulières et des plus intermittentes. Telle école qui est pleine durant les mois d'hiver, est presque vide l'été. Si aucun enfant ne reste complètement illettré, la plupart ne reçoivent qu'une faible part de l'enseignement prévu par la loi et par les programmes. L'instruction se trouve ainsi réduite à un minimum insuffisan et demeure au-dessous du niveau réglementaire. J'ai déjà signalé les causes principales de cette situation, nécessité où se trouvent beaucoup de parents d'employer leurs enfants à la garde des troupeaux ou aux travaux des champs ; indifférence des familles, abstention des commissions scolaires.

L'inspecteur de la Lozère, tout en constatant une très légère amélioration sur les années précédentes (1889), explique ainsi les causes de la fréquentation irrégulière :

On sait comment les classes sont remplies pendant l'hiver, comment il n'y a alors d'autres absences que celles imposées par la difficulté des communications pendant les mauvais temps; on sait aussi comment, l'été venu, les désertions commencent et comment les parents sacrifient à un profit immédiat, mais fort mince, les avantages que leurs enfants trouveraient dans les études suivies et les retirent de l'école pour les envoyer garder les bestiaux. C'est là un mal difficile à combattre.

Il faut avouer que la loi sur l'obligation reste à peu près ici comme non avenue: la faute en est aux commissions scolaires qui montrent une coupable apathie et dont la plupart ne se réunissent jamais. Souvent même, MM. les inspecteurs primaires n'obtiennent qu'à grand'peine de certaines municipalités les listes d'inscription qui doivent être fournies au commencement de l'année.

Voici, pour conclure sur une impression moins fâcheuse, un des rapports les plus favorables (et ceux de ce genre sont très rares). Il concerne le département de l'Isère :

La proportion des absences, qui s'élève à 14,86 p. 100 pendant le mois de décembre, descend à 9,10 p. 100 pendant le mois de juin suivant. En somme, la fréquentation scolaire ne laisse pas beaucoup à désirer dans le département de l'Isère; il y a lieu de croire que la situation, sous ce rapport, serait encore meilleure si les commissions sco-

laires fonctionnaient régulièrement ou si, quand elles fonctionnent, elles se montraient moins indulgentes.

Remarquons enfin que ce n'est guère que dans les écoles publiques qu'on peut recueillir des données exactes ou approximatives ; et les écoles libres sont très nombreuses. C'est là précisément que se cachent les défaillances qu'il faudrait atteindre et réprimer.

Il nous semble que la question est tranchée.

L'obligation est indispensable pour assurer l'assiduité, et les commissions scolaires sont impuissantes à faire respecter l'obligation.

Nous parlons surtout des campagnes. Dans les villes, la situation doit être meilleure, sans être excellente.

Après avoir reconnu que l'obligation n'était pas appliquée dans l'ensemble du département, l'inspecteur d'académie du Rhône poursuit en ces termes :

La loi du 28 mars 1882 est appliquée dans les six arrondissements de la ville de Lyon. Les membres des six commissions scolaires ne se contentent pas d'assister très assidûment aux réunions mensuelles, mais ils font des enquêtes à domicile pour contrôler l'exactitude des motifs allégués pour les dispenses et en même temps pour venir en aide aux enfants indigents.

A notre regret, nous ne pouvons faire des citations analogues pour les autres grandes villes de France. Quelques rapports mentionnent des cas isolés du même genre, mais très sommairement et en termes assez vagues.

Pour Paris nous trouvons un certain nombre de renseignements d'un grand intérêt, dans le rapport présenté au Conseil municipal, le 14 décembre 1888, par M. A. Lavy au nom de la quatrième Commission *sur le fonctionnement des commissions scolaires*. Faute de données suffisantes, nous nous abstenons de formuler un avis sur les critiques très acerbes du rapporteur et sur les conclusions du rapport. Nous nous bornons à publier ici quelques extraits à titre de renseignement.

Dans sa séance du 28 décembre 1886, le conseil avait invité l'Administration à demander à chacune des commissions scolaires des vingt arrondissements de Paris un rapport détaillé : 1° sur son fonctionnement depuis son élection; 2° sur les mesures prises ou sur celles qu'elle proposait pour assurer l'assiduité scolaire, et l'exécution de la loi sur l'obligation.

Voici les données que le rapporteur a pu extraire de ces documents :

ARRONDISSEMENTS.	NOMBRE DES SÉANCES des commissions.	CONVOCATIONS DES PARENTS.	AFFICHAGES.	RENVOIS au JUGE DE PAIX.
1er	83	675	127	18
2e.	46	265	38	3
3e.	44	434	71	4
4e.	44	1,081	499	»
5e.	44	651	144	1
6e.	41	1,030	100 (Depuis nov. 84).	»
7e.	88	300	12	1
8e.	88	62	»	»
9e.	88	584	37	9
10e.	95	2,439	140	6
11e.	34	450	110	»
12e.	34	765	19	1
13e.	Pas d'indication.	1,728	21	271
14e.	44	2,976	1,035	»
15e.	88	1,995	180	20
16e.	44	Pas d'indication.	14	7
17e.	44	164	47	»
18e.	88	3,236	1,051	11
19e.	44	2,307	201	15
20e.	44	1,545	63	»

« La plupart des commissions scolaires, remarque le rapporteur, ont négligé, on le voit, d'indiquer quel était le total des absences qui leur avaient été signalées par les directeurs et directrices des écoles publiques et privées; il n'eût cependant pas été sans intérêt pour nous de savoir, à côté des absences qui

ont paru justifiées et qui ont entraîné la convocation des parents, le nombre des absences considérées à première vue comme excusables par les commissions scolaires. Cela nous aurait servi à établir le degré de la fréquentation de nos écoles.

« Le tableau ci-dessus démontre que l'uniformité a été loin de présider à l'action et aux vues des commissions scolaires.

« Tandis que les commissions du XIe et du XIIe arrondissement se réunissaient 34 fois en quatre mois, les commissions des Ier, VIIe, IXe, XVe et XVIIIe arrondissements se réunissaient plus de 80 fois dans le même temps, et celle du Xe arrondissement avait jusqu'à 95 séances. Nos éléments d'appréciation sont insuffisants pour que nous puissions juger rigoureusement l'utilité de la plus ou moins grande fréquence de ces réunions dans chacun des arrondissements de Paris; cependant, il paraît invraisemblable que pour tel arrondissement, très peuplé, le travail fourni par la commission scolaire ait été suffisant.

« Si l'on examine les convocations adressées aux familles, on est étonné de l'énorme différence qui se manifeste d'un arrondissement à l'autre. Le Xe arrondissement, avec une population en âge scolaire d'environ 10 000 enfants, a convoqué

2 439 chefs de famille, ce qui représente une moyenne annuelle de plus de 5,50 p. 100; le XI[e] arrondissement, avec une population en âge scolaire d'environ 19 900 enfants, n'a convoqué, pour les quatre ans et quatre mois, que 450 chefs de famille, ce qui équivaut tout juste à une moyenne annuelle de 0,50 p. 100. N'en faut-il pas inférer qu'ici la tolérance a été extrême, tandis que là on a exécuté la loi avec fermeté? La population de ces deux arrondissements n'est pas assez différente pour qu'aucune autre hypothèse soit acceptable.

« Quant aux pénalités, on ne les a pas appliquées plus également.

« L'affichage, dans le XII[e] et le XIII[e] arrondissement, atteint seulement 0,17 p. 100 de la population en âge de scolarité; dans le XIV[e] arrondissement, le rapport s'élève à 2,30.

« Même irrégularité pour le renvoi des affaires aux juges de paix : dans sept arrondissements, parmi lesquels les XI[e], XIII[e], XVII[e] et XX[e], le juge n'a pas été saisi une seule fois; dans le XIV[e] arrondissement, on lui a fait parvenir 271 plaintes.

« Si nous portons maintenant notre examen sur les absences scolaires, nous constatons que les parents n'ont pas été sans opposer quelque résistance à la loi de 1882. Les absences qui ont donné

lieu à des citations devant les commissions scolaires se sont élevées à 22 887 pour une période de quatre ans et quatre mois (octobre 1882 à fin janvier 1887), soit en moyenne 5 202 par an. Si du nombre de 204 000 enfants, en âge scolaire, pour cette période, on défalque 7 000 enfants pour le XVIe arrondissement qui n'a pas fourni le quantum de ses convocations et que l'on recherche le rapport entre la totalité des enfants en âge de scolarité et les 5 202 absences ayant donné lieu à convocation, on trouve 2,64 p. 100.

« Ce chiffre énorme ne dénonce qu'une partie de la vérité; pour la connaître entièrement, il faudrait joindre d'abord les absences qui, signalées aux commissions scolaires par les directeurs et directrices, ont été excusées pour des motifs plus ou moins valables.

« Il convient, en outre, de se rappeler que les commissions scolaires ne constatent que la fréquentation irrégulière des enfants inscrits dans les écoles publiques ou privées. Mais la comparaison entre le nombre de tous les enfants de Paris en âge scolaire et le nombre de ceux qui sont inscrits dans les diverses écoles, démontre qu'il en existe une moyenne annuelle de 15 000 soustraits par les familles à l'application de la loi qui a rendu l'ensei-

gnement primaire obligatoire dans notre pays. De ce chef, on constate donc 7,61 p. 100 d'enfants de six à treize ans qui échappent aux investigations des commissions scolaires et ne tiennent nul compte de la loi.

« Les absences qu'il nous est permis de relever d'après la statistique générale et d'après les renseignements insuffisants des commissions scolaires atteignent donc 10,25 p. 100 pour cette première période du fonctionnement de la loi de 1882.

« Disons toutefois que les rapports des commissions sont unanimes à reconnaître le bon effet produit sur les enfants et les parents par les convocations à la mairie et les pénalités diverses; les absences des enfants inscrits dans les écoles ont diminué sensiblement.

« Pour les motifs d'absence, les commissions des Ier, IIe, IIIe, VIe, VIIe, VIIIe, IXe, Xe, XIIe, XVIIe et XVIIIe arrondissements signalent l'indifférence, la négligence ou l'ignorance des parents.

« La mauvaise volonté, le parti pris des parents de résister à la loi, ont été constatés dans les IIIe, XVIIe et XXe arrondissements.

« Les commissions scolaires des IIe et Xe arrondissements ont dénoncé quelques cas de rébellion des enfants.

« Dans les IVe, Xe, XIe, XIIIe et XVIIe arrondissements, l'absence de l'enfant a été motivée par les soins qu'il lui fallait donner à des parents malades ou à des frères ou sœurs plus jeunes que lui.

« Divers motifs d'absence tiennent à la gêne des familles, à leur pauvreté : c'est d'abord le manque de vêtements qui empêche les enfants de se rendre à l'école (rapport des commissions de dix-huit arrondissements) ; puis le départ matinal des parents pour le travail, départ qui abandonne les enfants à eux-mêmes, jusqu'à l'ouverture de l'école (rapport du IVe arrondissement) ; l'utilisation de l'enfant avant la treizième année, son gain étant nécessaire à l'entretien de la famille (commissions des IVe et Ve arrondissements). Au même ordre d'idées se rattache peut-être le travail de nuit des enfants dans les théâtres, dénoncé par les commissions scolaires des IIe, IIIe et VIe arrondissements.

« La résistance des prêtres à s'incliner devant la loi a déterminé un nombre assez considérable d'absences (rapports des Ier, VIe, Xe, XVe et XVIIIe arrondissements).

« Enfin, les commissions scolaires des XIe, XVIIIe, XIXe et XXe arrondissements rappellent au conseil municipal que l'insuffisance des places dans les écoles de Paris rend impossible la stricte exécution de la loi.

« Pour une bonne partie de ces absences, le remède, dans l'état social actuel, est dans l'intervention de la commune en faveur des familles pauvres. Il a pu y avoir d'abord beaucoup de négligence de la part des parents, de la résistance même, mais aujourd'hui ils montrent plus d'empressement à obéir à la loi. La misère motive réellement la plupart des absences, et les commissions scolaires ne se reconnaissent pas le droit de sévir; elles se déclarent désarmées. »

Voici maintenant quelques-uns des vœux formulés par le rapporteur:

1. M. le préfet de la Seine est invité à transmettre à M. le ministre de l'instruction publique et à M. le ministre des cultes, chacun en ce qui le concerne, les vœux suivants, pour que, selon les cas, il y soit donné suite par des arrêtés ministériels ou par des mesures législatives :

1° Cinq nouveaux membres seront ajoutés à chacune des commissions scolaires des vingt arrondissements de Paris.

2° Les membres des commissions scolaires seront autorisés à pénétrer dans les écoles publiques et privées, mais seulement pour y vérifier l'assiduité scolaire, conformément à la loi de 1882, violée par la circulaire ministérielle du 13 juin 1882 et la circulaire préfectorale du 30 août de la même année,

3° Le même droit, et dans la même limite, sera accordé aux commissions scolaires pour pénétrer dans les ateliers et manufactures.

4° La commission aura le droit de vérifier à domicile la

situation réelle des chefs de famille lorsque la misère sera invoquée par eux comme excuse.

5° Les membres des commissions scolaires auront le droit, aux heures de classe, soit eux-mêmes, soit par les intermédiaires d'un agent requis à cet effet, d'arrêter les enfants qui erreraient dans les rues et de les conduire à l'école ou dans leur famille pour constater le flagrant délit et le réprimer sans retard.

Le même droit sera conféré aux gardiens de la paix et officiers de police administrative ou judiciaire.

Une modification sera faite des lois concernant la protection morale de l'enfance.

Les propriétaires et logeurs seront tenus de fournir tous les mois un état des enfants en âge scolaire habitant dans leurs immeubles,

6° Le Gouvernement imposera à la direction de l'Opéra, par tel moyen qu'il trouvera convenable, le respect de la loi de 1882, en ce qui concerne les enfants qui suivent les cours de musique, danse, etc.

7° Le Gouvernement contraindra, au besoin par des mesures de répression, le clergé catholique au respect de la loi sur l'obligation scolaire.

2. M. le préfet est invité :

1° A faire insérer dans les livrets scolaires le texte des articles de la loi de 1882 qui visent les pénalités à infliger pour les absences dans les écoles.

2° A faire un affichage permanent de la loi à l'intérieur des écoles et un affichage annuel dans les lieux où se placent d'ordinaire les affiches, quelques jours avant la rentrée des classes.

3° A charger MM. les inspecteurs et MM. les délégués cantonaux de rappeler aux élèves des écoles, chaque fois qu'ils le peuvent, les obligations qui leur sont imposées par la loi de 1882.

4° A publier dans le *Bulletin municipal officiel* les arrêts de la Cour de cassation qui font autorité en matière d'obligation scolaire.

5° A présenter au conseil, dans le plus bref délai, un projet relatif à la convocation des délinquants devant la commission scolaire par lettre recommandée à la poste. (Le récépissé ferait foi en justice pour établir la convocation.)

6° A prescrire aux maires, présidents des commissions, la comparution des enfants avec leurs parents.

7° A ordonner l'affichage des noms des délinquants à la porte de l'école en même temps qu'à la mairie.

8° A prendre les mesures nécessaires pour que chaque commission soit mise au courant de la suite donnée aux affaires par elle renvoyées au juge de paix.

9° A organiser un système de transmission, entre les vingt arrondissements, des fiches individuelles des enfants soumis à l'obligation scolaire, au moment des déménagements des familles, et à créer un bureau dans lequel tous les renseignements seraient centralisés.

10° A établir, par l'intermédiaire des maires, des rapports constants entre les commissions scolaires et les caisses des écoles, de manière à diminuer les absences scolaires par la distribution rapide de secours, de vêtements et de chaussures, les membres des commissions étant associés à ces distributions, ainsi que le veut la loi de 1882.

11° A faciliter la tenue de congrès au moins annuels des membres des commissions scolaires.

12° A examiner s'il n'y a pas lieu de créer une école spéciale pour y recevoir les enfants atteints de maladies qui réclament leur isolement.

13° A étudier rapidement les mesures financières et autres qui permettraient d'ouvrir, dans un temps très court, de nouvelles écoles.

Dans sa séance du 22 décembre 1888, le conseil

municipal a approuvé les conclusions du rapport. M. le directeur de l'enseignement a fait, à cette occasion, la déclaration suivante, que nous reproduisons d'après le compte rendu sténographique :

M. le Directeur de l'enseignement primaire. — Je n'ai que de très courtes observations à présenter au conseil au sujet des vœux qui terminent le rapport de M. Lavy. Un grand nombre d'entre eux impliquent le remaniement de la loi et ne pourront recevoir satisfaction que par l'intervention du Parlement ; ils seront transmis à l'Administration supérieure.

Sur les autres points, l'Administration, je tiens à le dire, s'est efforcée de devancer les intentions du conseil. Tout ce qu'elle pouvait faire pour faciliter la tâche des commissions scolaires et assurer la fréquentation des écoles, elle l'a fait et, si le temps me le permettait, il me serait aisé de reprendre article par article les propositions de M. Lavy, et de montrer que, pour faciliter aux commissions scolaires leur mission, pour tenir à jour l'état des enfants de 6 à 13 ans, pour les suivre dans leur passage d'une école à une autre, pour défendre contre tout empiétement le temps consacré à l'enseignement, enfin pour mettre le nombre des écoles mieux en rapport avec le chiffre des enfants soumis à la scolarité, l'Administration a pris d'elle-même les mesures qu'en l'état de la législation il lui était permis de prendre.

Pour me résumer, certains des vœux formulés au nom de la 4e commission ont déjà reçu satisfaction ; les autres seront transmis à l'Administration supérieure.

M. Lavy, rapporteur. — L'Administration est-elle disposée à réaliser les vœux qui la concernent, pour lesquels elle est maîtresse des déterminations à prendre ?

M. le Directeur de l'enseignement primaire. — J'ai dit et je

ne puis que répéter que l'Administration a fait ce qui était en son pouvoir pour faciliter le fonctionnement des commissions scolaires. Elle continuera, dans la mesure où la loi et les règlements le permettent, à réaliser les intentions de la commission...

M. Faillet. — C'est-à-dire que nos vœux resteront dans les cartons.

M. le Directeur de l'enseignement primaire. —... C'est une erreur, puisque déjà quelques-uns ont reçu satisfaction.

M. Vaillant. — Il faut construire des écoles.

M. le Directeur de l'enseignement primaire. — Je rappellerai à M. Vaillant que, dès 1885, un mémoire dont l'Administration a saisi le conseil donnait, arrondissement par arrondissement, l'énumération des constructions scolaires à élever pour recevoir toute la population d'âge scolaire.

M. Vaillant. — Mais, pour le quartier du Père-Lachaise notamment, rien n'a été fait.

M. le Directeur de l'enseignement primaire. — Ce n'est pas l'Administration qui devait reprendre le plan de campagne esquissé pour la construction de nouvelles écoles. La 4e commission s'était chargée de poursuivre ou de contrôler au préalable, pour son compte, les études commencées à ce sujet

M. Vaillant. — Je demande à la 4e commission et à l'Administration de se hâter et d'apporter au plus tôt au conseil un complément du plan de campagne commencé.

II. — EXAMEN DES ENFANTS ÉLEVÉS DANS LA FAMILLE

L'article 16 de la loi du 28 mars 1882 porte que tous les enfants élevés dans la famille doivent chaque année, à partir de la fin de la deuxième année d'instruction obligatoire, subir un examen dans des formes et suivant des programmes qui seront

déterminés par arrêté ministériel rendu en conseil supérieur.

En exécution de cet article, un règlement, en date du 22 décembre 1882, a déterminé ainsi qu'il suit la nature des épreuves :

Les épreuves sont écrites. Elles consistent soit en devoirs écrits sous la dictée et sous le contrôle du jury, soit dans les devoirs faits à domicile et communiqués avec une attestation d'authenticité par le père de famille conformément à la formule suivante :

Je, soussigné (*nom et prénoms*), père (*ou tuteur*) de (*nom et prénoms de l'enfant*), né le   et que je me suis engagé par une déclaration en date du
à faire instruire à domicile, conformément aux prescriptions de la loi du 28 mars 1882, atteste que les cahiers ci-joints sont les cahiers de l'enfant et contiennent des devoirs écrits par lui seul dans le cours de la présente année. En foi de quoi il a signé avec moi la présente déclaration.

Fait à   le   188 .

(*Signature de l'enfant.*)   (*Signature du père.*)

Le jury conserve le droit de faire procéder à de nouvelles épreuves en sa présence. Dans le cas où les épreuves écrites se font en présence du jury, elles sont ainsi réglées :

De 8 à 9 ans. Écriture.

De 9 à 10 ans. Écriture. Premiers éléments d'arithmétique (addition, soustraction).

De 10 à 11 ans. Dictée d'orthographe usuelle. Éléments d'arithmétique (les quatre règles, opérations sur des nombres entiers).

De 11 à 12 ans. Dictée d'orthographe usuelle. Notions du système métrique. La géographie de la France.

De 12 à 13 ans. Dictée d'orthographe usuelle. Éléments d'arithmétique et de système métrique. Les grands hommes de l'histoire de France.

Si les épreuves écrites sont jugées insuffisantes, on procédera à des épreuves orales qui comprendront : une épreuve de lecture et de courtes interrogations sur tout ou partie des matières ci-dessus indiquées.

L'épreuve de lecture se fera dans les recueils ou morceaux choisis en usage dans les écoles publiques ou dans les classes élémentaires des lycées.

Cet examen a eu lieu, pour la première fois, à la rentrée des classes de 1884. On a interrogé 2 864 enfants, sur lesquels 2 521 ont été admis, 343 refusés, 339 ne s'étaient pas présentés.

Dans une circulaire du 12 septembre 1884, le ministre (M. Fallières) a déterminé en ces termes le caractère de l'examen :

Le propre de cet examen, ce qui le distingue, par exemple, du certificat d'études, c'est qu'il consiste à juger non pas du degré de l'instruction, mais du fait même qu'il y a une instruction. La commission n'a pas devant elle des candidats à classer entre eux ou comparativement avec des élèves de telle ou telle école, mais des enfants qui viennent faire

constater qu'ils reçoivent le minimum d'instruction requis par la loi. Elle n'a pas à dire si on les instruit mieux ou moins bien qu'ailleurs, plus ou moins vite, dans tel esprit ou d'après telles méthodes, mais uniquement si on les instruit.

Comme cet examen n'a lieu qu'une fois par an au chef-lieu du canton, il constitue une prescription légale facile à exécuter : comme il se passe devant un Jury composé de délégués de l'Administration et présidé par l'inspecteur primaire, il offre assez de garanties, malgré son caractère paternel et sommaire ; mais comme il ne s'applique qu'à un très petit nombre d'enfants, il n'a pas grande importance au point de vue de l'obligation. Il n'est guère qu'un moyen négatif d'assurer l'obligation en prévenant les fraudes des pères de famille malintentionnés.

III. — LES CAISSES DES ÉCOLES

Si les commissions d'examens pour les enfants élevés dans la famille n'ont pas une grande importance ni une vaste portée au point de vue de l'obligation, si les commissions scolaires se sont montrées absolument incapables de remplir la mission qui leur était confiée et de rendre les services qu'on attendait de leur activité, en revanche

l'institution des caisses d'écoles a fait preuve d'une véritable vitalité dans nombre de départements, et partout où elle fonctionne, où son assistance se fait régulièrement sentir, elle est un stimulant précieux pour la fréquentation des écoles.

L'article 17 de la loi du 28 mars 1882, que nous avons cité plus haut, devait transformer en une institution permanente et obligatoire les caisses des écoles dont la création, jusqu'alors facultative, avait été encouragée par l'article 15 de la loi du 10 avril 1867. Malheureusement beaucoup de dispositions légales restent chez nous sans application générale et constante, et celle-là est de ce nombre. On trouvera plus loin un tableau qu'il nous a paru utile de dresser avec soin d'après les inspecteurs d'académie, dans les trois ou quatre dernières années. Ces documents administratifs ne nous offrent parfois que des indications sommaires et incomplètes; d'autres observent même un mutisme qui ne nous paraît pas de très bon augure. Cependant, si l'on prend la peine d'étudier l'ensemble des chiffres et des observations que nous avons pu réunir, on jugera comme nous qu'il est possible d'en déduire des conclusions qui ne sont pas décourageantes. Dans certains départements de l'Est et du Nord les caisses des écoles sont organisées sur presque toute la sur-

face du territoire et nous citerons comme méritant une mention particulière : l'Aisne, l'Aube, le Calvados, la Côte-d'Or, le Jura, le Loir-et-Cher, le Pas-de-Calais, la Seine-Inférieure, la Somme, les Vosges, l'Yonne, et vers le Midi exceptionnellement la Drôme. Nous avons distingué, entre autres rapports, celui de M. H. Métivier, pour le Pas-de-Calais, qui est rédigé (ce qui n'est pas toujours le cas) d'une façon très concluante et de manière à éclairer la question sur tous les points. MM. les inspecteurs sont d'accord pour reconnaître les services que rend cette institution partout où elle ne reçoit, dans le département qu'ils administrent, qu'un développement partiel et incomplet. Ce qu'il faut malheureusement constater, c'est que les caisses manquent précisément dans les régions où, par suite de la pauvreté ou de l'ignorance des populations, elles seraient sans doute le plus utiles, par exemple dans le Cantal (85 caisses sur 267 communes), la Corrèze, (54 caisses sur 287 communes), la Creuse (23 caisses sur 266 communes), dans la Dordogne (40 caisses sur 583 communes), la Loire (15 caisses sur 331 communes), le Lot (48 caisses sur 323 communes), la Lozère (12 caisses sur 197 communes), le Puy-de-Dôme (85 caisses sur 469 communes), les Hautes-Pyrénées (6 caisses sur 480 communes), les Pyrénées-

Orientales (48 caisses sur 231 communes). Si l'on considère que les Vosges avaient en 1885 513 caisses sur 530 communes, l'Yonne, en 1887, 408 caisses sur 485 communes, la Drôme, en 1884, 324 caisses sur 378 communes, on demeure étonné d'une si effrayante disproportion entre les diverses régions d'un même pays. Que penser de cette unité administrative si vantée, en face de résultats aussi bigarrés et capricieux?

Un fait regrettable que révèle notre tableau et qui se trouve d'ailleurs signalé avec beaucoup d'insistance dans un certain nombre de rapports, c'est qu'une grande partie des recettes des caisses scolaires restent sans emploi, et que le nombre des caisses diminue, même dans les départements où l'institution prospère, parce que le concours de l'État, sur lequel les communes avaient droit de compter, leur a fait défaut.

Il y a là une situation qui appelle la sollicitude de l'Administration et du Parlement. Nous ne croyons pas possible de galvaniser les commissions scolaires qui sont tombées en léthargie dans tout le pays; mais avec un peu d'énergie, de bonne volonté et surtout de persévérance et de suite dans les idées et dans les actes, on pourrait faire fonctionner à peu près partout les caisses des écoles.

En tenant la main à ce qu'elles soient créées comme le veut la loi, dans toutes les communes, en les subventionnant régulièrement là où ce secours est nécessaire, en veillant à ce qu'elles restent fidèles à leur véritable destination qui est de récompenser les élèves studieux et surtout d'assister les enfants pauvres par des distributions de fournitures scolaires, de vêtements et d'aliments; enfin en combinant une série de mesures bien appropriées aux besoins de chaque localité, on pourrait tirer de cette institution un très utile et très important parti pour encourager la fréquentation des écoles et pour faciliter l'application du principe de l'obligation scolaire[1].

1. Nous lisons page 90 dans le tome V de la *Statistique de l'enseignement primaire* (Imprimerie Nationale, 1895), les tableaux comparatifs suivants sur la situation des caisses des écoles à la fin des années 1887 et 1892.

FRANCE ET ALGÉRIE.	31 DÉC. 1887.	31 DÉC. 1892.
Nombre de caisses	17 080	16 121
Valeurs en caisse à la clôture de l'exercice précédent et total de recettes de l'exercice courant	5 197 950	5 163 063
Total des dépenses de l'exercice	3 584 206	4 021 276
Valeurs en caisse à la clôture de l'exercice	1 613 744	1 141 787

Le rapport officiel fait suivre ces chiffres significatifs d'une remarque qui interprète la législation actuelle d'une façon peu encourageante pour l'avenir des caisses scolaires : « La situation du budget n'ayant pas permis de fournir depuis 1884 la totalité du subside (prévu par l'article 17 du 28 mars 1882) et la loi de 1886 ayant abrogé l'article qui le garantissait, beaucoup de communes ont renoncé à entretenir une caisse des écoles. »

Rapport des inspecteurs d'acadé

ANNÉE du RAPPORT.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE de COMMUNES.	NOMBRE DE CAISSES d'écoles.
1887	Ain	453	»
1886	Aisne	840	608
1886	Allier	321	73
1887	Alpes	251	»
1888	Alpes (Hautes-)	189	129
1888	Alpes-Maritimes	152	»
1886	Ardèche	339	»
1886	Ardennes	503	»
1885	Ariège	336	»
1885	Aube	446	329
1887	Aude	437	142
1888	Aveyron	302	»
1884	Belfort (Territoire de)	106	»
1888	Bouches-du-Rhône	109	»
1887	Calvados	763	602 85
1885	Cantal	267	»
1888	Charente	426	
1887	Charente-Inférieure	480	245

les caisses d'écoles.

RECETTES	DÉPENSES.	OBSERVATIONS DE MM. LES INSPECTEURS AU POINT DE VUE DE L'OBLIGATION.
francs.	francs.	
»	»	Pas de renseignement.
116,754	»	Année 1885. Ces chiffres sont encore insuffisants. La pauvreté des parents empêche encore beaucoup d'enfants de fréquenter l'école; faute de secours, ils sont privés des avantages de l'instruction.
12,941	11,116	Année 1885. Le nombre de caisses a diminué de 20; il a été dépensé 2,396 francs de moins que l'année précédente. L'institution pourrait cependant rendre de grands services.
»	»	Pas de caisses organisées. Quelques conseils municipaux votent de petites sommes pour achat des fournitures scolaires; d'autres sommes votées dans l'espoir d'obtenir une subvention de l'État ne sont jamais employées.
6,870	4,782	Année 1887.
6,220	895	Les fonds de secours versés à la caisse des écoles sont répartis par les soins des commissions scolaires. Or, comme je l'ai déjà fait remarquer, un très petit nombre de commissions fonctionnent régulièrement. Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions, le service de la caisse des écoles soit en souffrance. Année 1887.
»	»	Pas de renseignement.
60,814	39,296	Année 1885.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Année 1884. Diminution de 18 caisses sur l'exercice précédent.
9,980	4,473	En diminution de 12 caisses sur l'exercice précédent. La circonscription de Castelnaudary a cependant 15 caisses de plus qu'à l'exercice précédent dans lequel les recettes s'élevaient à 13,784 fr. 09 et les dépenses à 7,433 fr. 55. Année 1886-1887.
»	»	Constate le peu de résultat de l'institution.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Cette institution, qui est le corollaire de la loi sur l'obligation, n'existe pas malheureusement dans toutes les communes. La caisse des écoles de Marseille fonctionne très bien; mais ailleurs les recettes diminuent chaque année dans de notables proportions. Année 1887.
»	»	25 caisses de plus que l'année précédente. Elles ont donné des vêtements à 3,551 enfants, des aliments à 2,138 enfants et des fournitures scolaires à 10,242 enfants. Année 1886.
6,562	»	Année 1885. Le nombre des caisses était de 96 en 1883, de 91 en 1884.
»	»	Pas de renseignement.
23,314	»	Le nombre des caisses était en 1883 de 99, en 1884 de 233, en 1885 de 256. Il est tombé à 245. Année 1887.

ANNÉE du RAPPORT.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE de COMMUNES.	NOMBRE DE CAISSES d'écoles.
1886	Cher	291	88
1885	Corrèze	287	54
1884	Corse	364	»
1888	Côte-d'Or	717	452
1888	Côtes-du-Nord	389	»
1887	Creuse	266	23
1886	Dordogne	583	
1887	Doubs	638	225
1884	Drôme	378	324
1887	Eure	700	»
1887	Eure-et-Loir	426	238
1887	Finistère	291	»
1885	Gard	350	»
1888	Garonne (Haute-)	587	343
1888	Gers	465	»
1885	Gironde	552	»
1886	Hérault	337	94
1887	Ille-et-Vilaine	357	43
1885	Indre	245	122
1887	Indre-et-Loire	282	74
1888	Isère	563	307
1887	Jura	584	377
1885	Landes	333	»

RECETTES	DÉPENSES.	OBSERVATIONS DE MM. LES INSPECTEURS AU POINT DE VUE DE L'OBLIGATION.
francs.	francs.	
»	»	Année 1855. 22 caisses de moins que l'année précédente.
»	»	Année 1885.
»	»	Pas de renseignement.
43,217	31,989	En 1866, le nombre de caisses avait été de 506; en 1887, il était de 452. La décroissance dans le nombre des caisses est facile à expliquer. Beaucoup de communes qui avaient organisé des caisses les laissent disparaître faute de subsides de l'État.
»	»	Pas de renseignement.
2,195	»	En diminution de 25 caisses sur l'année précédente. C'est avec peine que nous voyons cette utile institution tomber en décadence. Elle pourrait cependant rendre les plus grands services aux enfants pauvres. Année 1886.
7,131	»	Année 1886.
35,527	27,506	Année 1886.
»	»	Année 1884. 39 caisses de plus que l'année précédente.
»	»	Pas de renseignement.
36,571	27,326	244 caisses l'année précédente. La situation est de moins en moins prospère, et la cause en serait due à ce fait que les municipalités, n'ayant pas reçu les subventions promises par l'État, négligent ou refusent de voter les fonds. Je ne connais cependant pas de moyen plus puissant de favoriser la fréquentation scolaire. Année 1886.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
43,314	29,500	Année 1888.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Les caisses scolaires ne fonctionnent qu'imparfaitement à cause de l'insuffisance de leurs ressources. Année 1884.
30,769	»	Année 1886.
5,134	2,897	Année 1887.
»	»	Année 1884.
28,670	18,673	Année 1887.
41,791	34,012	6 caisses de plus en 1887 que l'année précédente. Année 1887.
66,958	38,380	Elles sont bien organisées et fonctionnent régulièrement dans les communes riches. Elles sont peu prospères dans la plupart des autres localités. Il est à craindre que, faute de ressources, beaucoup de caisses cessent de fonctionner, n'ayant pas reçu en 1886 la subvention sur laquelle elles comptaient en vertu de l'article 17 de la loi du 28 mars 1882. Année 1885-1886.
»	»	Année 1885. Un tiers des communes se sont conformées à la loi. L'Etat encourage, comme il convient, cette excellente institution; il est regrettable que les communes n'aient pas mieux compris l'utilité de cette œuvre et le parti qu'elles pourraient en tirer pour favoriser la fréquentation des écoles.

ANNÉE du RAPPORT.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE de COMMUNES.	NOMBRE DE CAISSES d'écoles.
1886	Loir-et-Cher	297	248
»	Loire	331	15
1887	Loire (Haute-)	264	»
1888	Loire-Inférieure	217	102
1888	Loiret	349	»
1887	Lot	323	48
1885	Lot-et-Garonne	326	91
1888	Lozère	197	12
1886	Maine-et-Loire	381	»
1884	Manche	643	208
1885	Marne	662	»
1888	Marne (Haute-)	550	232
1887	Mayenne	276	»
1888	Meurthe-et-Moselle	596	363
1886	Meuse	586	387
1887	Morbihan	250	»
1887	Nièvre	313	142
1886	Nord	665	359
1888	Oise	701	256
1887	Orne	511	172
1887	Pas-de-Calais	904	747
1886	Puy-de-Dôme	469	85
1888	Pyrénées (Basses-)	558	161
1886	Pyrénées (Hautes-)	480	6

RECETTES.	DÉPENSES.	OBSERVATIONS DE MM. LES INSPECTEURS AU POINT DE VUE DE L'OBLIGATION.
francs.	francs.	
60,204	»	Année 1886.
»	»	Année 1886.
»	»	Pas de renseignement.
27,952	23,356	Le nombre de caisses d'écoles a diminué malheureusement. Année 1887.
»	»	Pas de renseignement.
3,983	3,000	Année 1887. Progrès sur l'année précédente.
5,112	3,993	Année 1885. En 1884 il y avait 104 caisses.
625	278	Année 1887.
»	»	Année 1885. Dans beaucoup de communes les municipalités n'ont rien fait.
29,581	16,483	42 caisses de plus que l'année précédente. Année 1883.
»	»	Année 1885. Les caisses des écoles n'ont fonctionné que dans quelques communes. Ne peut fournir d'autres renseignements.
16,689	10,240	16 de moins que l'année précédente. Les restes disponibles proviennent de ce que, dans beaucoup de communes, les sommes votées sont restées sans emploi. On a remarqué que la fréquentation augmente partout où la caisse fonctionne régulièrement; elle diminue dans les écoles où les enfants sont obligés de payer jusqu'à l'encre et la craie. Année 1887.
»	»	Pas de renseignement.
57,649	26,690	Année 1887. Les commissions scolaires ont fait trop d'économies.
35,163	20,346	Année 1885. Certaines communes contestent l'utilité des caisses et prétendent n'avoir pas d'enfants indigents.
»	»	Pas de renseignement.
24,648	13,582	Année 1887.
186,747	143,252	Année 1885.
57,583	33,747	17 caisses de moins qu'en 1886, mais elles possédaient plus de ressources qui avaient été appliquées plus largement aux besoins scolaires. Année 1887.
29,753	»	Année 1886. La caisse d'Alençon possède à elle seule plus de 9,000 francs. On y distribue des vêtements; ailleurs, seulement des fournitures scolaires; quelquefois, on prélève des sommes pour les distributions de prix. Un certain nombre de caisses ont disparu, l'Etat n'ayant pas donné le concours sur lequel on comptait.
83,315	69,967	Année 1886. En 1884 il y avait 830 caisses. Bien administrées, elles pourraient cependant, dans une large mesure, assurer la fréquentation scolaire.
10,005	5,432	Année 1886, 25 caisses de moins que l'année précédente.
23,757	17,260	Année 1887.
378	»	Loin de progresser, le nombre des caisses des écoles est tombé de 63 à 6, et le chiffre des recettes de 3,045 à 378. Année 1886.

ANNÉE du RAPPORT.	DÉPARTEMENTS.	NOMBRE de COMMUNES.	NOMBRE DE CAISSES d'écoles.
1888	Pyrénées-Orientales	231	48
1888	Rhône	264	155
1886	Saône (Haute-)	583	»
1887	Saône-et-Loire	589	214
1887	Sarthe	387	99
1888	Savoie	328	»
1888	Savoie (Haute-)	314	»
»	Seine	73	»
1887	Seine-Inférieure	759	557
1888	Seine-et-Marne	530	393
1886	Seine-et-Oise	688	»
1888	Sèvres (Deux-)	356	»
1886	Somme	836	740
1888	Tarn	318	96
1887	Tarn-et-Garonne	194	»
1886	Var	195	»
1887	Vaucluse	150	»
1886	Vendée	300	»
1886	Vienne	300	»
1886	Vienne (Haute-)	203	»
1886	Vosges	530	513
1888	Yonne	485	408

RECETTES.	DÉPENSES.	OBSERVATIONS DE MM. LES INSPECTEURS AU POINT DE VUE DE L'OBLIGATION.
francs.	francs.	
2,441	1,323	Année 1887. En 1886 il y avait 71 caisses. La caisse des écoles devrait fournir, non pas seulement des fournitures scolaires, mais des vêtements, des chaussures, installer des fourneaux économiques et des cantines scolaires, et secourir, même à domicile, les parents pauvres.
46,321	29,128	Il n'y a pas à Lyon de caisse des écoles, mais 18,000 francs sont dépensés annuellement pour fournitures classiques, secours aux enfants (aliments, vêtements) et distribution de livrets. Année 1886-1887.
»	»	Pas de renseignement.
33,659	22,519	Année 1887. 13 caisses de plus que l'année précédente.
10,611	8,443	Année 1886. C'est le même inspecteur que celui des Pyrénées-Orientales en 1888, et il fait les mêmes réflexions.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
123,948	127,074	Année 1886. Les recettes ont augmenté de 21,000 francs sur l'année précédente. Il est peu de départements où cette institution secourable soit aussi puissante. Il faut en faire honneur aux municipalités, aux délégations, au Conseil général. Nos enfants mal doués de la fortune y trouvent une aide précieuse qui leur procure, dans des proportions fort appréciables, vêtements et fournitures scolaires.
96,838	73,763	Année 1887. 6 caisses de moins qu'en 1886. Les recettes ont diminué de 16,246 francs; les dépenses ont augmenté de 644 francs.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Année 1885. Les caisses d'écoles sont le bureau de bienfaisance de l'enseignement primaire. L'organisation de la caisse d'Amiens pourrait servir de modèle à toutes les autres.
14,255	6,827	Année 1887.
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
25,544	22,143	Année 1886.
»	»	Pas de renseignement,
»	»	Pas de renseignement.
»	»	Pas de renseignement.
75,815	»	Les recettes de 1885 sont en diminution de 11,729 francs sur l'année précédente.
61.936	43,942	Année 1887. 4 caisses de moins que l'année précédente. Les recettes ont diminué de 6,229 francs et les dépenses ont augmenté de 3.131 francs. Elles sont généralement affectées à des fournitures classiques, parfois à des vêtements pour les enfants nécessiteux.

Nous n'avons rencontré dans les rapports des inspecteurs que peu de renseignements sur les caisses scolaires des grandes villes. Ils se trouvent reproduits sur notre tableau. Là le milieu est particulièrement favorable pour le développement de l'institution; les besoins sont plus grands, les ressources plus abondantes; l'initiative privée et les bonnes volontés individuelles s'y montrent et s'y produisent davantage.

Paris, qui dispose d'un budget égal à celui d'un petit État, fait toujours grand; cependant l'organisation des caisses d'écoles n'y répond pas à toutes les exigences locales, et dans quelques arrondissements paraît à peine ébauchée. Le rapport présenté par M. de Ménorval au conseil municipal *sur les comptes rendus moraux et financiers de l'année* 1887 renferme, à ce sujet, d'intéressants détails. M. Hovelacque, dans de précédents rapports, avait souvent traité la même question.

Chaque arrondissement possède sa caisse particulière qu'il administre à sa guise.

Les ressources proviennent de sources très diverses : subvention de la ville, souscriptions volontaires, bals de bienfaisance, matinées, concerts, fêtes foraines, etc.

Les dépenses sont employées à équiper les ba-

taillons scolaires, à établir des classes de garde, à organiser des voyages de vacances et des colonies scolaires, et surtout à donner dans des cantines des portions gratuites aux enfants pauvres ou à les vendre à des prix extrêmement réduits. 246 333 portions ont été données gratuitement en 1887. En outre, des vêtements, des chaussures, des tabliers, des bas, des tricots ont été distribués pour une somme de 163 625 francs. Quelques crédits de bien moindre importance sont affectés à d'autres buts, d'ordre moral et intellectuel, tels que bourses, subventions à diverses sociétés, à des bibliothèques, à des écoles privées ou à des cours, livrets, secours d'apprentissage, prix, récompenses au personnel enseignant.

La question des classes de garde, qui est en effet fort importante, commence, si nous en croyons un rapport de M. Lavy (du 15 décembre 1888), à préoccuper sérieusement le conseil municipal. Le 3 novembre 1886, après un rapport de M. Desprès et sur la proposition de M. Hovelacque, il avait voté un article ainsi conçu : « Le conseil attire l'attention des comités des caisses des écoles sur la question des classes de garde et les invite à les organiser là où elles sont réclamées par les familles. »

Le rapport de M. Lavy propose (ce qui vaut mieux

qu'un vote platonique) d'inscrire au budget pour 1889 une somme de 40 000 francs, en vue de cette création. Il est à désirer que les caisses des écoles des divers arrondissements mettent à profit ces bonnes dispositions[1].

Voici, d'après le rapport de M. de Ménorval, le total général des recettes et dépenses des caisses des écoles de la ville de Paris :

	Recettes.	Dépenses.
	—	—
Ier arrondissement. . . .	20 042 fr.	19 290 fr.
IIe —	57 155	49 569
IIIe —	32 455	21 095
IVe —	43 180	34 425
Ve —	62 274	60 457
VIe —	25 804	29 257
VIIe —	34 546	21 932
VIIIe —	40 603	34 752
IXe —	137 603	123 604
Xe —	68 597	58 795
XIe —	63 240	27 446
XIIe —	54 901	42 486
XIIIe —	18 834	11 456
XIVe —	80 411	80 762
XVe —	66 439	47 251

1. Nous lisons dans un rapport de M. Picau au Conseil municipal de Paris (12 décembre 1894) que le nombre de classes de garde pendant l'année scolaire 1894-1895 s'élevait à 99, avec 5 881 enfants, soit 577 de plus que l'année précédente. Le rapporteur proposait pour l'année 1895 un crédit de 80 000 francs, en augmentation de 10 000 francs sur le budget de l'année courante.

	Recettes.	Dépenses.
	—	—
XVIe arrondissement. . .	69 098 fr.	53 265 fr.
XVIIe —	26 964	22 456
XVIIIe —	87 314	79 511
XIXe —	71 370	44 488
XXe —	111 777	91 299
Totaux. . .	1,172 607	953 596

« En examinant avec soin ce tableau, dit le rapporteur, on ne peut s'empêcher de remarquer que, dans la plupart des arrondissements, les recettes dépassent de beaucoup les dépenses : le IIIe, de 8 000 francs; le IVe, de 9 000 francs; le VIIe, de 13 000 francs; le IXe, de 14 000 francs; le Xe, de 10 000 francs; le XIe, de 36 000 francs; le XIIe, de 8 000 francs; le XVe, de 19 000 francs; le XVIe, de 16 000 francs; le XVIIIe, de 8 000 fr.; le XIXe, de 25 000 fr.; le XXe, de 20 000 francs. »

Il est de toute évidence que les réserves sont nécessaires, indispensables; mais il y a une tendance indéniable à les accroître au delà de toute raison, à thésauriser, et cela, au grand détriment des besoins les plus navrants, les plus urgents. Que dire de ce passage du rapport du VIe arrondissement :

Nous avons eu pour l'exercice 1886-1887 une diminution de recettes de près de 7000 francs. C'est le bénéfice du bal

de l'an dernier qui nous a fait défaut, car ce bal n'a pu avoir lieu cette année; c'est aussi une somme de 1 529 francs qui a manqué à la recette des *cantines scolaires*, car le nombre des enfants qui ne peuvent payer va en augmentant[1]. *A cette insuffisance, dans les recettes, nous avons été obligés de faire une réduction correspondante dans les dépenses: c'est entre autres, et très malheureusement, 1 000 francs de moins pour des enfants mal chaussés et mal vêtus; 1 000 autres francs de moins pour des enfants mal nourris. En regard du détail de ce que nous avons donné gratuitement en chaussures, vêtements, portions gratuites, nous n'avons pas le courage de mettre le chiffre de ce que nous aurions été heureux de donner si cela nous avait été possible.*

Eh bien! fait remarquer au rapporteur M. de Ménorval, la réponse est trop facile : Vos recettes se sont élevées à 25 000 francs; vos dépenses à 29 000 francs, d'où un déficit de 4 000 francs, que vous avez dû combler bien aisément avec vos rentes de 15 000 francs sur l'État. Il vous restait encore 11 000 francs de revenu auxquels vous n'avez pas osé toucher; sur lesquels vous n'avez pas voulu, par un scrupule honorable mais exagéré, prendre les quelques milliers de francs avec lesquels vous auriez chaussé, vêtu, nourri, tant de malheureux enfants, qui probablement ont manqué l'école.

1. On peut voir dans un rapport de M. Hattat au Conseil municipal de Paris (10 juin 1895) que les dépenses pour les cantines ont été en 1893 de 1 088 390, et en 1894 de 1 200 944 francs. M. Hattat s'effraye de cette rapide progression qui n'est pas en rapport avec celle de la population scolaire.

CHAPITRE V

RÉFORMES PROPOSÉES. — CONCLUSIONS

On a vu que les commissions scolaires, instituées en vue d'assurer l'application des lois sur l'obligation, après une courte et chétive existence sur quelques points du territoire, ont cessé presque entièrement de fonctionner. C'était, selon l'avis de plusieurs, une institution mort-née. D'autres (et nous sommes de ce nombre) estimaient au début qu'il était peut-être possible de les raviver, de leur rendre une sorte d'efficacité par une réorganisation prompte, énergique et bien conçue.

L'occasion qui s'offrait lors du vote de la loi du 30 octobre 1886 a été perdue. On avait à ce moment d'autres préoccupations: hâter l'œuvre de laïcisation du personnel enseignant et faire disparaître les derniers vestiges de la loi de 1850. Le législateur, qui n'a pas toujours le temps de penser longtemps aux mêmes choses (ce qui est plutôt le rôle de l'administration), qui passe aisément d'une idée à une autre, et qui croit volontiers avoir tout fait quand il a créé la loi, aurait eu d'ailleurs quelque scrupule à remettre en question des votes récents et péniblement acquis. Quoi qu'il en soit,

et malgré tant de symptômes fâcheux sur la valeur de la nouvelle institution, on ne lui fit subir que des modifications insignifiantes. La présidence de la commission fut maintenue au maire. On persista à en faire une sorte de tribunal de première instance, soumis à des formes et à une procédure compliquées, et dont les décisions, même dans le cadre étroit et rigoureusement circonscrit où elles étaient appelées à se mouvoir, étaient sujettes à appel, avec faculté pour les personnes intéressées de se faire représenter par des mandataires; ce n'était pas fortifier la loi, c'était lui donner le coup de grâce. Les commissions scolaires cessèrent tout à fait de se réunir, sauf des exceptions très rares. Un tel résultat n'a rien de surprenant, il était trop facile à prévoir. C'est une institution désormais condamnée; on ne peut plus rien en attendre.

Est-il d'autres moyens d'appliquer la loi, d'assurer, au moins dans une certaine mesure, l'assiduité scolaire? Nous avons déjà parlé des caisses d'écoles, des services qu'elles peuvent être appelées à rendre si l'administration y tient la main, si les conseils élus s'y prêtent, en inscrivant annuellement à leur budget les crédits nécessaires. De tous les ressorts qui peuvent mettre en jeu le principe de l'obligation, celui-là est assurément le plus puissant.

En lisant les rapports des inspecteurs, nous y avons trouvé quelques propositions formulées avec une incontestable compétence, plutôt à titre de palliatifs que de remèdes, d'expédients que de mesures décisives. Dans plusieurs de ces documents, on fait une remarque très juste, quelque peu consolante, à savoir que les sévérités de la loi sur l'obligation ne sont pas l'unique ni le meilleur moyen d'assurer la fréquentation. Telle est du moins l'opinion de l'inspecteur des Alpes-Maritimes, pour qui « les écoles bien dirigées sont toujours remplies ».

L'inspecteur des Ardennes s'exprime dans le même sens :

La plupart des commissions scolaires ne fonctionnent pas, ou se réunissent non pour rappeler les récalcitrants ou les indifférents à leur devoir, mais pour accorder des dispenses. C'est sur le zèle et le dévouement des instituteurs que je compte le plus. Il est à remarquer que les bonnes écoles sont généralement fréquentées et les mauvaises désertées. Un maître qui a su, par sa conduite, sa tenue, son caractère et son dévouement mériter la sympathie et le respect des familles, compte toujours fort peu d'absences dans sa classe.

Dans la Charente-Inférieure, on ne compte plus sur les commissions scolaires, mais sur le zèle des instituteurs.

L'inspecteur de Lot-et-Garonne formule cet apho-

risme: « Tant vaut le maître, tant vaut l'école; il n'y a de fréquentation régulière que chez les bons instituteurs. »

La même pensée est excellemment développée dans le rapport des Bouches-du-Rhône:

Ne comptons pas, pour améliorer la fréquentation, sur les moyens coercitifs autorisés par la loi, mais plutôt sur nous-mêmes; n'alléguons pas à tout propos l'indifférence ordinaire des commissions scolaires; si nous savons aimer et intéresser l'enfant, celui-ci sera assidu et les parents ne résisteront pas à un désir qu'ils reconnaissent au fond comme légitime. Appliquons-nous à rendre l'enseignement attrayant et pratique, ce sera le meilleur moyen de conquérir définitivement l'enfant et la famille. Que l'instituteur et l'institutrice ne craignent pas, surtout dans les centres peu populeux, d'entrer en relations avec les parents, de les prévenir au moindre changement de la classe, d'instituer les carnets de correspondance, témoins de la conduite et du travail journaliers de chaque élève. Il faut qu'un courant de sympathie soit établi entre l'école et la famille et que le père et l'instituteur deviennent les deux collaborateurs d'une même œuvre sociale.

Enfin, mentionnons encore (car on ne saurait trop multiplier les citations) ce passage du rapport de l'inspecteur du Morbihan:

Sans doute, les besoins des parents, la garde des bestiaux, les travaux des champs tiennent beaucoup d'enfants hors de l'école pendant les mois d'automne et de printemps; ce sont là des obstacles sérieux et particuliers à toutes les régions pauvres. Mais ne l'oublions pas, l'assiduité des enfants à

l'école dépend aussi du maître. Si celui-ci sait rester à la portée des élèves, si son langage est toujours intéressant et pratique, si encore il ne dédaigne pas d'être en rapport avec les parents, de se conformer aux nécessités locales, de se mettre, en un mot, par la direction de l'école, par l'éducation de ses élèves, à la place des pères de famille eux-mêmes, la classe sera toujours remplie.

Sauf de très rares exceptions, les mauvaises écoles sont toujours peu fréquentées, les bonnes ne manquent point d'élèves.

Quant aux abstentions complètes, il faudrait, pour y mettre fin, fonder de nouvelles et de nombreuses écoles, non au chef-lieu communal, mais dans les hameaux importants. On ne peut obliger les jeunes enfants de sept à dix ans, à faire le matin et le soir un trajet de 7 à 8 kilomètres. Du reste, la plupart des écoles des chefs-lieux communaux sont remplies, beaucoup même le sont trop.

Le dernier paragraphe indique une solution qui ne peut assurément se réaliser qu'avec le temps, mais qu'il faut mettre en relief, car elle éclaire la situation dans certaines parties de l'Ouest de la France. L'obligation communale doit toujours précéder l'obligation personnelle, et, dans ces régions, la nature, non moins que l'ignorance, est un obstacle au progrès.

C'est ce que constate également, dans un département voisin, le rapport de la Loire-Inférieure :

Un trop grand nombre d'enfants de six à treize ans ne vont pas à l'école, le plus souvent parce qu'ils ne peuvent

pas y aller ; que l'école aille les trouver ; qu'elle se rapproche d'eux suivant les règles posées par la loi du 25 mars 1883 sur les écoles de sections obligatoires... Quant aux enfants indigents, il appartient aux caisses des écoles, rendues obligatoires par la loi, de leur venir en aide.

Un rapport déjà cité, et qui nous paraît un peu pessimiste (celui de Lot-et-Garonne), croit à la nécessité de supprimer la gratuité :

La fréquentation est plus mauvaise qu'au temps de la rétribution scolaire. En ce temps-là, les payants au moins fréquentaient régulièrement la classe. Le père de famille en voulait pour son argent et le paysan tient à ce qui lui coûte... La gratuité qui coûte si cher à l'État n'est qu'un encouragement à déserter l'école.

C'est le seul rapport où se rencontre cette appréciation ; mais, sans y attacher une importance exagérée, il nous a paru utile de la faire connaître.

L'inspecteur de la Haute-Loire signale un moyen plus anodin d'encourager la fréquentation :

La préparation aux examens du certificat d'études retarde, dans une certaine mesure, la direction des écoles. Ces examens sont aujourd'hui fort en honneur. Les familles sont flattées de voir les enfants subir avec succès les épreuves ; aussi laissent-elles volontiers les enfants en classe au moins jusqu'au jour de l'examen. Cette considération fait retarder d'année en année la date de ces examens. On peut même espérer que dans un avenir prochain ces dates coïncideront autant que possible avec la fin de l'année scolaire.

Plusieurs rapports, pour empêcher l'entière désertion des écoles dans les pays de montagne, proposent d'établir des classes de demi-jour.

Nous lisons dans celui des Hautes-Pyrénées :

Sans doute, à certaines époques de l'année, les travaux des champs et la garde des troupeaux éloignent bien des enfants de l'école, mais on pourrait remédier à ce mal ou tout au moins l'atténuer, en établissant dans bien des communes rurales des écoles de demi-temps qui permettraient aux élèves d'assister soit à la classe du matin, soit à celle du soir, ou encore une classe unique de neuf heures du matin à trois heures de l'après-dîner, coupée par une heure de repos pour le repas de midi. L'une et l'autre de ces deux organisations du service scolaire donneront à la fois satisfaction aux exigences des travaux de l'agriculture et à la nécessité non moins impérieuse de l'instruction des enfants.

L'inspecteur du Cantal présente sur le même sujet des observations intéressantes :

Le chiffre des présences, très élevé par rapport au chiffre des inscriptions, ne doit pas faire illusion; il se rapporte au mois de février. Or, comme les autres années, la fréquentation a été extrêmement irrégulière en 1884-1885. Très nombreuse dans les mois de décembre, janvier, février, elle décroît en mars, avril, mai, et devient presque nulle au moins dans les écoles rurales en juin, juillet et octobre. J'ai visité le 8 juin une école à trois maîtres, dans une commune importante, celle de Dienne, et la fréquentation scolaire, qui était de 120 garçons en février, s'était abaissée à 10. Quelques écoles n'ont même plus aucun élève.

Cette situation pernicieuse pour les études m'a vraiment

préoccupé et j'ai cherché les moyens de la faire cesser. Il ne faut rien attendre de la loi sur l'obligation tant que la sanction viendra des commissions scolaires constituées comme elles sont.

Je me suis adressé aux inspecteurs primaires qui eux-mêmes ont pris l'avis des instituteurs. Je proposais, pour amener une fréquentation plus nombreuse et sans doute plus constante des classes pendant l'été, de diminuer leur longueur et de les réduire à une durée de deux heures ou de supprimer l'une des deux classes habituelles et d'en faire une seule dans le milieu du jour. L'enquête n'a pas été favorable à ce projet de réforme. Presque tous les instituteurs se sont prononcés pour le *statu quo* avec permissions isolées d'avancer d'une heure l'ouverture et la fermeture des classes.

Il faut bien dire que beaucoup de maîtres — non les meilleurs — ne voient pas d'un mauvais œil cet abandon des écoles pendant les derniers mois de l'année; on réunit deux classes en une seule ou même on ferme la porte. Ce sont autant de loisirs gagnés...

Cette remarque ouvre un jour sur une question qui n'est pas sans gravité. L'obligation mal appliquée peut avoir pour conséquence non seulement de priver un grand nombre d'enfants du bienfait de l'éducation, mais aussi d'engourdir le zèle des maîtres, de les inviter à une sorte de *farniente* peu compatible à la longue avec des fonctions où il est nécessaire d'éviter tout relâchement, et de se tenir toujours en haleine. Il nous paraît inutile d'insister.

Nous avons recueilli avec soin tous ces moyens plus ou moins efficaces, suggérés en quelque sorte en désespoir de cause, et pour suppléer à l'impuissante institution des commissions scolaires. Nous les donnons pour ce qu'ils valent sans nous faire trop d'illusions sur les résultats qu'on peut en attendre. S'il nous était permis, à notre tour, d'émettre une opinion mûrement réfléchie, nous insisterions volontiers sur la nécessité de ne pas jeter, comme on dit, le manche après la cognée, ou, en d'autres termes, de ne pas abandonner à lui-même le principe de l'obligation, avec l'espoir qu'il entrera insensiblement par l'action du temps et par la force des choses dans les mœurs du pays. La force des choses en politique est presque toujours la force des institutions, et si le temps marche en avant le plus souvent, il va quelquefois aussi à reculons. Écoutons plutôt la vieille sagesse populaire, aidons l'obligation pour qu'elle nous aide. Puisque les commissions scolaires, sur lesquelles on comptait, nous font défaut, cherchons autre chose. L'expérience semble avoir prouvé que ce n'est pas à la commune qu'on peut trouver le point d'appui nécessaire pour faire fonctionner la loi. Ni les maires, ni les conseillers municipaux ne sont assez indépendants, et à leur défaut, dans l'immense majorité

des communes envisagées isolément, et sur leur petit territoire, on ne saurait trouver assez de personnes ayant des aptitudes, de l'autorité, du dévouement. Le canton, considéré comme unité, offre plus de ressources. Nous ne parlons pas des délégations actuelles qui ne rendent que trop peu de services et qui d'ailleurs sont, à tort ou à raison, presque toujours suspectes aux instituteurs, mal vues quelquefois de l'Administration, et dans tous les cas destituées de pouvoirs effectifs. Mais nous avons la ferme conviction qu'on finira par reconnaître que l'action des inspecteurs primaires, qui est avant tout pédagogique, ne suffit pas à la surveillance des écoles. Pour tout le côté matériel et économique, pour assurer l'assiduité, le bon ordre, et aussi pour stimuler le zèle des maîtres et des élèves, une direction lointaine, imparfaitement instruite des circonstances locales et des événements journaliers, est impuissante à donner satisfaction à tous les besoins. Il faut une autre autorité, bien circonscrite dans son action, mais toujours présente et souvent agissante. Elle ne saurait être mieux confiée qu'à des conseils cantonaux, élus pour un temps déterminé, par tous les pères de famille et avec le mandat défini et spécial de prendre la tutelle et le patronage des écoles. Cette institution existe dans la

plupart des pays libres et en particulier dans les républiques de Suisse et des États-Unis, et elle y produit d'excellents résultats.

Ce n'est pas ici le lieu de définir les attributions de ces conseils; mais nous insistons sur ces deux points: *conseil élu* et *mandat spécial*, qui impliquent une innovation très sérieuse et susceptible de s'exercer sur d'autres domaines que celui de l'instruction populaire. Cette réforme n'aurait pas seulement l'avantage, à notre avis, d'être républicaine et démocratique par excellence; mais d'assurer, dans la mesure où la perfection est possible en ce monde, une action locale quelque peu compétente et zélée. En ce qui concerne l'obligation, elle aiderait à l'application d'un principe bon et salutaire, et nous épargnerait le spectacle, toujours affligeant et souvent démoralisateur, d'une loi impunément violée ou méconnue par ceux-là mêmes qui, dans toutes les communes du pays, sont revêtus de l'autorité publique.

APPENDICE

Proposition de loi ayant pour objet l'instruction primaire obligatoire, présentée par MM. Georges Vacherot, Édouard Charton, Bethmont, H. Martin, Ferry, Flottard, Parent, Contaut, Steinheil.

(29 août 1871.)

Article premier. — L'instruction primaire est obligatoire sur tout le territoire français pour les enfants du sexe masculin.

Art. 2. — Tout mineur âgé de 7 ans révolus au moins et de 14 ans au plus, sera tenu, sous la responsabilité de ses père, mère, tuteur ou autre personne en ayant la garde, de fréquenter assidûment une école publique ou une école privée régulièrement établie, à moins qu'il ne soit justifié que ledit mineur reçoit dans la famille une instruction suivie et suffisante (le tout sauf ce qui sera dit article 5).

Art. 3. — Afin d'assurer l'exécution de cette prescription, les directeurs d'écoles publiques ou privées tiendront à jour une liste de présence de tous les élèves fréquentant leurs écoles.

Cette liste sera par eux déposée chaque mois, sur récépissé, à la mairie de leur commune, pour y être, par les soins du maire ou d'un délégué du conseil municipal, con-

trôlée sur la liste des jeunes gens de 7 à 14 ans habitant la commune.

Ce procès-verbal sera immédiatement transmis à l'inspecteur primaire du ressort.

Ces opérations seront en outre vérifiées sur place par l'inspecteur primaire ou par les délégués cantonaux, chaque fois que l'un d'eux le jugera convenable.

Art. 4. — Lorsqu'un directeur d'école publique ou privée ne tiendra pas la liste de présence exigée par l'article 3, ou au cas où il n'en fera pas le dépôt mensuel à la mairie, il sera passible d'une amende de 50 à 100 francs.

En cas de récidive dans le délai d'un an, la peine sera doublée. En cas d'une nouvelle récidive dans le même délai, l'instituteur pourra être destitué s'il s'agit d'une école publique, et l'établissement fermé s'il s'agit d'une école libre.

La pénalité sera la même pour le cas où il aurait commis sur les listes des inexactitudes volontaires.

Art. 5. — Au cas où un mineur de 6 à 14 ans suivrait les cours d'une école autre que celle de sa résidence légale, ou au cas où il recevrait dans sa famille l'instruction primaire obligatoire, ses parents, ou, à leur défaut, ceux qui sont légalement responsables, devront, à peine de supporter les frais de poursuites qui seraient intentées contre eux, en faire la déclaration au maire de la résidence légale du mineur.

Le maire transmettra dans la huitaine cette déclaration à l'inspecteur primaire du ressort, lequel devra sans retard en contrôler l'exactitude.

L'élève qui recevra l'instruction primaire dans sa famille devra, au moins une fois par an, subir un examen devant l'inspecteur primaire.

Au cas où deux examens successifs ne donneraient pas de résultats satisfaisants, l'élève pourra, sur l'avis motivé

de l'inspecteur assisté d'un délégué cantonal, être soumis à l'obligation de suivre les cours d'une école.

Il pourra être appelé de cette décision devant le conseil départemental qui jugera en dernier ressort.

Art. 6. — Il pourra être accordé par l'inspecteur primaire, sur l'avis du maire, des exemptions temporaires de fréquenter l'école aux élèves dont les parents en feront la demande motivée. Ces exemptions ne pourront être accordées pour plus de quinze jours.

Il ne pourra en être accordé plus de quatre au même élève dans le courant d'une année.

Art. 7. — L'obligation de suivre assidûment les cours d'une école cessera :

1° Lorsque l'enfant aura atteint l'âge de 14 ans révolus;

2° Lorsque, avant cet âge, il aura satisfait à son examen de capacité.

A cet effet, l'inspecteur primaire, assisté d'un délégué cantonal et d'un instituteur du canton, se transportera, au moins une fois par an et à un jour indiqué un mois d'avance, dans chacune des communes de son ressort, à l'effet d'interroger en séance publique, sur toutes les matières de l'enseignement primaire :

1° Tous les élèves des écoles ayant atteint ou dépassé l'âge de 13 ans;

2° Tous les jeunes gens de la commune au-dessous et au-dessus de cet âge qui auraient demandé par écrit à être admis aux épreuves.

Les candidats qui auront satisfait à cet examen recevront un certificat de capacité; ils seront immédiatement exemptés de l'obligation de suivre les cours d'aucune école, et leurs parents, tuteurs et autres seront déchargés de toute responsabilité à cet égard.

Art. 8. — Le programme des matières formant l'objet de

l'enseignement primaire sera arrêté chaque année par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Art. 9. — Lorsqu'il sera constaté qu'un enfant soumis à l'obligation de suivre les cours d'instruction primaire n'a fréquenté aucune école pendant le délai d'un mois, sans motif légitime d'empêchement, le père, ou à son défaut le tuteur, ou, à défaut de tuteur, toute personne en ayant la garde, sera passible d'une peine consistant en trois journées de prestation au moins et de dix jours au plus, ou l'équivalent en argent, avec contrainte par corps dont le tribunal fixera la durée.

En cas de récidive dans le courant d'une année, la peine sera du double.

Dans le cas où la même personne aurait encouru quatre condamnations dans le délai d'un an, elle pourra, outre l'amende, être condamnée en un emprisonnement de cinq jours au plus.

Elle sera privée de ses droits politiques pour cinq années au moins, dix ans au plus.

En outre, la garde de l'enfant pourra lui être retirée pour un temps que le tribunal déterminera et qui ne pourra être inférieur à une année. Pendant le même laps de temps, l'enfant, s'il n'est réclamé par un de ses parents, qui en deviendra responsable, sera placé dans un établissement d'instruction aux frais de la personne qui avait sa garde.

Les frais de son séjour seront avancés par l'État qui en fera le recouvrement sur la personne condamnée ; et, en cas d'insolvabilité constatée de cette dernière, sur les biens personnels de l'enfant ou sur ceux qui pourront lui échoir ultérieurement.

L'action de l'État, en ce cas, ne sera éteinte que par la prescription trentenaire.

Art. 10. — Au cas où l'enfant soumis à l'obligation de l'instruction primaire aura, sans cause légitime, fait plus de

cinq jours d'absence dans un mois aux cours de l'école à laquelle il est inscrit, le père ou la personne responsable sera prévenu par écrit, à la diligence et sous la responsabilité civile de l'instituteur. Si le fait se renouvelle le mois suivant, le père ou la personne responsable sera puni de deux jours de prestation au moins, et cinq au plus, ou d'une amende de somme équivalente.

En cas de récidive la peine sera doublée.

Lorsque la même personne aura subi, pour ce motif, plus de quatre condamnations dans le courant d'une année, le tribunal pourra, suivant les circonstances, lui appliquer les dispositions de l'article 9, notamment lui enlever la garde de l'enfant et le placer dans un établissement public ainsi qu'il est dit à l'article précédent.

Art. 11. — Toutes les poursuites auront lieu devant le tribunal de simple police du canton à la requête du ministère public, sur le rapport de l'inspecteur primaire du ressort, du maire ou d'un délégué cantonal. Le produit des amendes sera versé dans la caisse communale et affecté au budget de l'instruction primaire.

Art. 12. — A dater de la promulgation de la présente loi toute personne ayant la garde ou la responsabilité légale d'un mineur âgé de plus de 7 ans et de moins de 14, ne pourra être admise à exercer aucune fonction publique ou communale, si elle ne produit un certificat délivré par le maire ou par l'instituteur et visé par le maire de la commune constatant que l'enfant dont elle a la charge fréquente régulièrement une école ou reçoit à domicile l'instruction primaire.

Nul ne sera admis à recevoir des secours de l'assistance publique ou des bureaux de bienfaisance communaux, sans la production préalable de ce certificat.

Art. 13. — Dans les communes où l'instruction primaire n'est pas entièrement gratuite, toute personne hors d'état

de subvenir aux frais d'écolage des enfants dont elle a la charge devra en faire la déclaration à la mairie.

Sur le vu du certificat qui en sera délivré par ce magistrat, tout enfant sera admis gratuitement dans les écoles publiques de la commune.

Les livres et autres objets d'écolage indispensables seront aussi, en ce cas, fournis gratuitement.

Les frais seront supportés moitié par la commune et moitié par l'État.

PROPOSITION DE LOI PRÉSENTÉE PAR M. HENRI DE LACRETELLE

(6 septembre 1871.)

ARTICLE PREMIER. — L'instruction primaire est gratuite et obligatoire dans toutes les écoles de la République, pour les enfants des deux sexes.

ART. 2. — Tout enfant âgé de 7 ans révolus sera tenu, sous la responsabilité de ses père, mère, ascendant ou tuteur, de fréquenter les écoles primaires jusqu'à l'âge de 15 ans, sauf l'exception relatée plus loin. Néanmoins le père de famille pourra conserver ses enfants chez lui, s'il fournit la preuve qu'il leur fait donner l'instruction primaire à domicile ou dans une école libre.

ART. 3. — L'instituteur ou l'institutrice, ou les directeurs et les directrices des écoles libres, devront remettre chaque mois au maire de la commune la liste des enfants qui suivent leurs classes. En cas de refus de la part de la famille, ou d'absences multipliées et non justifiées de l'enfant, le maire appellera devant lui les délinquants.

ART. 4. — La peine infligée à ceux qui ont la surveillance de l'enfant sera une réprimande publique toutes les fois que l'absence aura duré plus de huit jours, sans être justifiée. La peine consistera dans l'insertion des noms sur un pla-

card affiché devant la porte de la mairie s'il y a récidive. Si l'absence est systématique, ou si le refus des parents est constaté, la peine, à la troisième insertion, sera d'une amende de 5 francs pour chaque jour de retard et d'une interdiction des droits civils pendant deux années. L'amende sera versée dans la caisse de l'école communale.

ART. 5. — Dans les hameaux éloignés de l'école et aux époques des grands froids, et dans tout le territoire de la commune pendant la fenaison et la vendange, il pourra être accordé aux élèves une autorisation de quinze jours d'absence. Cette permission ne sera renouvelée qu'une fois par an.

ART. 6. — L'inspecteur primaire et le médecin cantonal visiteront tous les mois les écoles du canton.

ART. 7. — Les père, mère, ascendant ou tuteur seront à l'abri de toute recherche, si leurs enfants sont inscrits dans une autre école que celle de leur résidence légale.

ART. 8. — A l'âge de 12 ans, pour ceux qui entreront dans les écoles de second degré ou dans les lycées et collèges, et de 15 ans pour ceux qui se livreront aux études primaires, les élèves passeront devant un jury composé d'un inspecteur primaire, d'un père de famille résidant dans la commune, et du maire, un examen après lequel il pourra leur être délivré un certificat de capacité. Ils continueront leurs études jusqu'à ce qu'ils aient obtenu un certificat.

ART. 9. — Les communes contribueront aux frais de l'instruction gratuite dans la proportion de la moyenne des fonds qu'elles consacraient à l'assistance scolaire. Le reste sera fourni par l'État. Le minimum du traitement de l'instituteur et de l'institutrice sera de 1 200 francs par an. Ils auront droit au logement, à un jardin, au chauffage et à l'éclairage.

TABLE

Paris. — Typ. Chamerot et Renouard, 19, rue des Saints-Pères. — 32547.

